

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Měření školní kázně z pohledu žáků a učitelů 2. stupně
základních škol s použitím metody ukotvujících vinět**

The measuring of school discipline from the perspective of primary school's pupils and
teachers by using anchoring vignettes method

Eva Vaňkátová

Vedoucí práce: PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední
školy, Výchova ke zdraví – pedagogika

Rok odevzdání: 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Měření školní kázně z pohledu žáků a učitelů 2. stupně základních škol s použitím metody ukotvujících vinět vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu a že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

Praha 7. července 2016

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala zejména vedoucí mé práce PhDr. RNDr. Haně Voňkové, Ph.D. et. Ph.D, která mi byla po celou dobu studia hnacím motorem a inspirací a poskytovala mi odborné rady při vedení mé diplomové práce. Nemalý dík patří i pedagogům a žákům, kteří mi v rámci výzkumu poskytli cenné informace. V neposlední řadě děkuji své rodině za obrovskou míru trpělivosti a podpory.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na výzkum kázně/nekázně za použití metody ukotvujících vinět. Pro konstrukci vinět zde byly poprvé použity analyzované výstupy z focus group a podklady z hloubkových rozhovorů. Teoretická část seznamuje čtenáře s multidimenzionálním pojetím kázně/nekázně, dále s domácími i zahraničními výzkumy zabývajícími se kázní a přehledem možných výzkumných metod, které mohou být pro výzkumy kázně použity.

Praktická část je věnována prezentaci výsledků vlastního výzkumu, které vedly k sestrojení nového dotazníku. Tento dotazník se věnuje měření školní kázně během výuky a pro toto měření využívá ukotvující viněty. Ty byly sestaveny na základě výstupů z focus group a hloubkových rozhovorů, tedy z výstupů výzkumu mezi samotnými žáky 8. a 9. ročníků základních škol a jejich učiteli.

Tento dotazník bude v rámci disertační práce autorky a jejího doktorského studia nadále standardizován a upravován do finální podoby. Nicméně i tak se ukazuje, že metoda ukotvujících vinět získává své pevné místo v pedagogických výzkumech, které jsou zaměřeny na sebehodnocení a vlastní vnímání jedince různých projevů chování.

KLÍČOVÁ SLOVA

kázeň/nekázeň, metoda ukotvujících vinět, focus group, hloubkové rozhovory, sebehodnocení

ABSTRACT

This thesis is focused on research of school undiscipline (misbehaviour) by using the anchoring vignettes method. The results obtained of qualitative research (focus groups and in-depth interviews) were used for the compilation of the vignettes and questionnaire. In its theoretical part, the thesis introduces with multi-dimensional concept of school discipline and with works of the other authors. Further the thesis presents an overview of research methods for measuring of school discipline.

The practice parts presents the results of the author's own survey. These results have led for construction of the questionnaire with anchoring vignettes. These ones were compiled by using results of focus groups with 13 - 15 years old pupils and in-depth interviews with their teachers.

The final questionnaire will be standardized within author's doctoral studies a thesis. Even so, it appeals that the anchoring vignette method takes its place in education sciences.

KEYWORDS

school discipline/undiscipline, anchoring vignettes method, focus group, in-depth interview, self-assessment

Obsah

1	Úvod.....	7
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1	Definice kázně.....	10
2.2	Druhy kázně	11
2.3	Funkce kázně.....	12
2.4	Projevy školní nekázně	13
2.5	Multidimenzionální pohled na kázeň a nekázeň	15
2.5.1	Kázeň a nekázeň z pohledu společnosti	15
2.5.2	Nekázeň z pohledu učitelů.....	16
2.5.3	Nekázeň z pohledu žáků	17
2.6	Výzkumy týkající se kázně	19
2.6.1	Výzkumy v České republice	19
2.6.2	Zahraniční výzkumy.....	22
2.7	Možnosti měření školní kázně/nekázně	26
2.7.1	Dotazníky.....	26
2.7.1.1	Možnosti a limity dotazníků.....	28
2.7.2	Focus group	28
2.7.2.1	Vývoj focus group	28
2.7.2.2	Popis metody focus group.....	28
2.7.2.3	Moderátor focus group.....	29
2.7.2.4	Cíle focus group	30
2.7.2.5	Výhody a limity focus group.....	31
2.7.3	Metoda ukotvujících vinět	32

2.7.3.1	Vývoj metody ukotvujících vinět	32
2.7.3.2	Myšlenka metody ukotvujících vinět.....	33
2.7.3.3	Využití metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu.....	34
2.7.3.4	Konzistence odpovědí a ekvivalence vinět	35
3	EMPIRICKÁ ČÁST.....	38
3.1	Formulace výzkumného problému	39
3.1.1	Kvalitativní a kvantitativní východiska.....	39
3.2	Výzkumné otázky	40
3.3	Výzkumný vzorek.....	41
3.4	Výzkumné metody.....	43
3.4.1	Hlubkové rozhovory.....	43
3.4.2	Focus group	44
3.5	Analýza a interpretace dat.....	46
3.5.1	Analýza hloubkových rozhovorů s učiteli.....	46
3.5.2	Analýza focus groups s žáky	57
3.5.3	Konstrukce dotazníku	63
4	Závěr.....	71
5	Použité zdroje.....	74
6	Seznam příloh	80

1 Úvod

Jedním ze závažných problémů ovlivňujících výchovně vzdělávací procesy a cíle škol představuje nekázeň žáků. Problematika školní kázně, resp. nekázně byla diskutována od dob, od kterých můžeme hovořit o institucionalizaci školství. Stejně jako dříve je i dnes v pozornosti praktiků i teoretiků výchovy. V současné době se však tato problematika jeví jako značně aktuální, a to hned z několika hledisek. Podoba kázně ve škole je obrazem změn ve společnosti. A stejně tak, jako se mění morální odpovědnost každého jedince ve společnosti, mění se i retrospektivní odpovědnost žáků za své chování. Pomineme-li další, více či méně filosofická hlediska, zůstávají hlediska čistě praktická. Vyrůstající nekázeň má tak za následek změnu školní reality - učitelé už jen neučí a nevychovávají, musí také hlídat, dohlížet, dozorovat. Nekázeň při výuce ovlivňuje práci žáků, jejich výsledky, i klima celé třídy. Učitelé jsou nuceni řešit kázeňské přestupky, a tím ztrácí čas na samotné učení. Tyto časové ztráty se ale dotýkají i žáků a studentů, kteří o vzdělávání zatím jeví zájem. Stejně tak může být nekázeň jedním z demotivujících faktorů začínajících či stávajících kvalitních učitelů, na jehož základě tito učitelé opouštějí sféru školství.

Dnes, díky odborné literatuře, dovedeme přesně pojmenovat příčiny, projevy i důsledky nekázně žáků. To, co je zcela opomíjeno, je kvantitativní charakter nekázně. Nikoli tedy co, jakým způsobem a proč, ale jak mnoho. Nekázeň neumíme klasifikovat. Nelze se spoléhat ani na množství udělených kázeňských opatření, neboť i vnímání nekázně je značně subjektivní záležitostí a pro každého učitele mohou být hranice přijatelnosti jiné. Zatím neexistuje jediný měřicí nástroj, který by dovedl zmapovat nekázeň z kvantitativního hlediska. A pokud by snad existoval, zároveň s ním budou existovat rizika značné subjektivity respondentů, jestliže by měli hodnotit své chování či chování ostatních jedinců. Právě subjektivita výpovědí může do značné míry zkreslit výsledky měření ne/kázně, a s tím i validitu měření.

Metoda ukotvujících vinět je nástroj, který dokáže do značné míry korigovat sebehodnocení respondentů tak, aby bylo objektivizovatelné a porovnatelné. Respondenti kromě sebehodnocení hodnotí stejnou hypotetickou osobu v hypotetické situaci (ukotvující viněta), čímž lze interpretovat rozdílnost ve využívání škály. Tím je subjektivita očištěna a výsledkem jsou poměrně objektivní data.

Cílem práce je sestrojít měřicí nástroj s využitím metody ukotvujících vinět pro měření školní ne/kázně. Pro sestrojení vinět jsou zde poprvé použity výstupy z kvalitativního výzkumu formou focus group a hloubkových rozhovorů. Primární výzkumnou skupinou jsou žáci osmých a devátých ročníků základních škol a učitelů druhého stupně základních škol. Dotazník, který je výstupem této práce, bude standardizován v rámci již probíhajícího doktorského studia a disertační práce autorky.

Záměrem práce je také seznámit odbornou veřejnost s možností využití výstupů kvalitativních metod ke konstrukci ukotvujících vinět a užití metody ukotvujících vinět pro měření školní ne/kázně.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Definice kázně

Nahlédneme-li do různých zdrojů, zjistíme, že definice slova kázeň mají mnoho společného. Již Jan Uher (1924) zmiňuje, že podstatným znakem kázně je podřízení se. Nemá ale na mysli podřízení se ve smyslu rezignace či podrobení. V případě jeho definice jde o jakési uvědomělé podřízení se ku prospěchu celku. *„Kázeň vždycky spočívá v tom, že se jedinec podřizuje určitým pravidlům, zákonům, zvykům, ustanovením, předpisům. Tak ve státě, tak v církvi, tak v armádě, ve spolku, v organizaci, ve škole, ve třídě; nebo ať se to týká jedince samého: buď přijal určité zákony, ideje nebo vzory, kterých poslouchá, jimž podřizuje svoje jednání, nebo si je sám ustanovuje a ukládá.“* (s. 16 - 17).

Současné definice kázně se v mnohém neliší. Jsou jen uzpůsobeny dnešnímu jazyku a chápání. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) definuje kázeň jako *„vědomé, přesné plnění sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority“*. (s. 98). Střelec (1998) shledává, že kázeň je společenský jev spočívající v dodržování stanovených nebo dobrovolně přijatých norem. Normy představují řád, který zabezpečuje podmínky pro existenci jedince, sociálních skupin a fungování společnosti.

Stanislav Bendl, český autor zabývající se dlouhodobě problematikou kázně ve škole, definuje ve svých publikacích kázeň jako *„vědomé dodržování zadaných norem“* (Bendl, 2001a, s. 23). V otázce kázně jde podle autora vždy o podřizování se nějaké autoritě, v případě školní kázně autoritě učitele. Ta i kázeň, která je od něj vyžadována, by měla být sice pevná a důsledná, ale zároveň laskavá. Pokud žáci přirozeně přijmou učitelovo postavení a uznají jeho pravomoc řídit jejich chování a průběh učení, jsou ochotni respektovat i požadavky učitele, které jsou na ně kladeny.

Stejný autor definuje kázeň podle rozdílných pohledů:

- *filosoficky*: odpovědné chování jedince v rámci jeho omezené svobody na základě principu „nečiň jiným, co nechceš, aby oni činili tobě“,
- *biologicky*: udržení na uzdě „nezdravých“ instinktů, tendencí a biologických momentů člověka,

- *fyziologicky*: vytvoření žádoucích podmíněných reflexů a dynamických stereotypů, hierarchicky uspořádaný nervový systém, v kterém vyšší centra ovládají nižší složky,
- *geneticky*: takové uspořádání a činnost genetické struktury organismu, v jehož důsledku jedinec přežívá a dále se vyvíjí jako druh,
- *psychologicky*: „podřizování své vůle vůli nebo autoritě cizí anebo vlastní, tj. autoritě určitých idejí“ a
- *sociologicky*: praktické přijetí sociokulturních vzorců chování té které sociální skupiny.

2.2 Druhy kázně

Kázeň je tedy určitý projev chování. A každý takový projev lze u daného jedince klasifikovat. S. Bendl (2001b) klasifikuje kázeň následovně:

- *Kritická kázeň* - vzniká na základě kritického myšlení. Člověk dokáže pracovat s určitou informací, dokáže zhodnotit situaci a rozhodnout se, aniž by se rozhodnutí vymykalo daným normám. Jako protipól lze uvést tzv. nekritickou poslušnost, kdy se člověk začíná stávat loutkou a přestává se sám rozhodovat (Bendl, 2001b, s. 72). Autor interpretuje pojem kritický také jako zkoumavý, hodnotící či soudný. Kritická bytost je tedy ukázněná a disciplinovaná, neboť je přesvědčena, že je zcela nezbytné dodržovat zadané normy a pravidla chování.
- *Uvědomělá kázeň* - je úzce spjata s kritickou disciplínou, která je vymezena rozumovou vlastností. Je tedy stavěna na racionalitě, kdy povinnost ustupuje do pozadí a do popředí se dostává dobrovolná ochota jedince, který se opírá o normy a pravidla formulovaná slovně. Pedagogové se však domnívají, že této kázně nelze dosáhnout u dětí základních škol, zejm. na prvním stupni, jelikož se u nich ještě neočekává rozumová vyspělost. (Bendl, 2001b, s. 73).
- *Vnitřní kázeň* - je velmi podobná uvědomělé kázni, navíc zde Kolář a kol. (2012, s. 61) hovoří o interiorizaci, což je chápáno jako zvnitřnění pravidel a norem. Jde o druh kázně, u které není potřeba vnější kontroly.

- *Dobrovolná a vynucená kázeň* - jde vlastně o vzájemné protiklady. Pokud se člověk rozhoduje svobodně a dobrovolně a jedná tak podle daných norem, neboť je přesvědčen, že činí správně, jedná se o kázeň dobrovolnou. Naopak při vynucené kázni nemá jedinec možnost volby a svobodného rozhodnutí a často je slepě poslouchá pod hrozbou nějaké sankce.
- *Sebekázeň* - je považována za nejvyšší stupeň kázně člověka. Jedná se o vnitřní poslušnost, která určuje jedinci směr k vykonání jeho vlastní vůle, sebezposlušnosti, sebedodržování se a potřebu ubránit se útokům špatných tendencí přicházejících zvenku. (Uher, 1924, s. 14).

2.3 Funkce kázně

Aby byla definice kázně ucelená, je potřeba se ještě zmínit o tzv. funkci kázně. Pod pojmem funkce můžeme chápat jakýsi „úkol“ či „činnost“, kterou tento jev plní ve společenském životě, popř. v životě žáka ve škole. Bendl (2001b) definuje pět funkcí kázně, mezi něž patří:

- *Funkce orientační* - pravidla (normy) nám pomáhají se orientovat ve společnosti a víme tak, co očekávat od druhých.
- *Funkce ochranná* – zákony a normy, které jsou dobré, pomáhají lidem se cítit bezpečně. Normy a jejich dodržování, tedy kázeň, chrání jedince před bezprávím a konflikty.
- *Funkce existenční* – umožňuje, aby lidstvo jako rod mohlo přežít. Nebýt sebekázně, lidstvo by nepřežilo.
- *Funkce sociotvorná* – kázeň je bezesporu důležitý předpoklad pro normální fungování společnosti.
- *Funkce výkonová* – kázeň napomáhá zvyšovat výkonnost a být efektivní.

Funkcím kázně se věnuje i Střelec (1998), který vyčlenil dvě základní funkce:

- *Individuální funkce kázně*: Kázeň pomáhá jedinci v procesu jeho sebevýchovy a v procesu jeho učení.

- *Sociální funkce kázně*: Dodržování norem zvyšuje výkon jednotlivce a skupiny. Zabezpečuje postavení jednotlivce ve skupině (společnosti).

2.4 Projevy školní nekázně

Možnosti projevů školní nekázně se u různých autorů liší. Čapek (2008, s. 21) ve své publikaci vysvětluje, proč se žák uchyluje ke kázeňským přestupkům. Předpokládá, „že žák se snaží získat učitele spolupracujícím chováním, protože je schopen ovládat své chování a chce být přijímaným členem sociální skupiny. Teprve když tato „nabídka“ není přijata, pokouší se žák získat pozornost učitele (a spolužáků) různými typy chování:

- *upoutávání pozornosti*
- *boj o moc*
- *snaha pomstít se*
- *stavění vlastní neschopnosti na odiv.*“

Kyriacou (1996) rozděluje kázeňské přestupky na lehčí (také nejběžnější) a závažnější (méně časté). Mezi lehké kázeňské prostředky řadí:

- přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hlučnost (jak verbálního charakteru, například pokřikování na jiného žáka, tak i neverbálního charakteru - jako například lomození pomůckami, nábytkem, apod.),
- nevěnování pozornosti učiteli,
- neplnění zadaných úkolů,
- bezdůvodné opouštění svého místa,
- rušení ostatních žáků,
- pozdní příchody do hodiny.

Za závažnější potom považuje:

- slovní agrese vůči jinému žákovi,
- sprostá mluva,
- drzost,
- neposlušnost,

- odmítání podřídit se autoritě,
- poškozování vybavení a zařízení školy,
- fyzická agresivita.

Pro účely výzkumu byla pozornost zaměřena na kázeňské přestupky, které jsou přítomny přímo ve vyučování. Jedná se tedy o přestupky podle Kyriacou (1996), s výjimkou dvou posledních.

Právě dva poslední jevy, stejně tak jako některé další jsou v dokumentu MŠMT Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013 - 2018 uvedeny jako formy rizikového chování (dříve sociálně patologických jevů). Intenzí takových forem jsou:

- *Interpersonální agresivní chování* - agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie
- *Delikventní chování* ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejství a další trestné činy a přečiny
- *Záškoláctví* a neplnění školních povinností
- *Závislostní chování* - užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- *Rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů*
- *Rizikové chování v dopravě, prevence úrazů*
- *Spektrum poruch příjmu potravy*
- *Negativní působení sekt*
- *Sexuální rizikové chování*

Všechny tyto projevy rizikového chování jsou však, na rozdíl od nekázně při výuce, docela dobře měřitelné. Jak ředitelé škol, tak školní metodici prevence jsou povinni vést záznamy o frekvenci a intenzitě výskytu takových projevů chování. Školy mají poměrně kvalitní nástroje na jejich sankcionování a v rámci práce se třídou či realizace programů primární prevence i na jejich prevenci, screening, diagnostiku

a následné řešení (Pavlas Martanová, 2007). Stěžejním dokumentem pro prevenci takových jevů je pak Preventivní program školy, který by měl být každoročně evaluován.

Kromě toho se školám nabízí pomoc a podpora ostatních organizací a institucí, např. neziskových spolků, orgánů sociálně právní ochrany dětí, Policie ČR, státního zastupitelství apod.

2.5 Multidimenzionální pohled na kázeň a nekázeň

Na kázeň ve smyslu poslušnosti nebo pořádku je nutno nahlížet multifaktoriálním pohledem. Dotýká se oblastí pedagogiky, psychologie, biologie, sociologie, filosofie a mnoha dalších vědních disciplín. I každý jedinec si může pod pojmem kázeň představovat něco úplně jiného. Představy se liší věkem, pohlavím, zkušenostmi.

Ve společnosti jsou pak obecně zastoupeni jedinci, kteří kázeň jakýmkoli způsobem sabotují (ať již je to vyvoláno jejich osobností či neochotou přijímat jakékoli normy), dále ti, kteří ji v rámci svého povolání musí vyžadovat po jiných, anebo ti, kteří jsou nuceni ji přijímat. Každá z těchto osob bude kázeň definovat po svém.

Pro účely této studie je na kázeň, resp. nekázeň nahlíženo dimenzemi přímých aktérů či účastníků neukázněného chování z prostředí společnosti a školy.

2.5.1 Kázeň a nekázeň z pohledu společnosti

Ať již zmiňujeme kázeň obecně či v souvislosti se školou, vždy uvažujeme o jedinci, který má určitý vztah ke společnosti. Vztah ke společnosti je podmíněn postupnou socializací jedince, čili procesem, který začíná narozením a končí smrtí člověka. Mezi základní aspekty patří podle Hayesové (2000) mimo jiné osvojení základních kulturních návyků, mateřského jazyka, vzdělání, základní sociální role, postupný vývoj sebekontroly a orientace v základních společenských normách a hodnotách. A právě zde vyvstává problém. Jedinec v dnešní společnosti není schopen osvojení norem a hodnot společnosti. Zatímco psané normy jsou jasně dané

a definované, ty „nepsané“ společně s hodnotami společnosti postupně upadají. Maďarská filosofka Ágnes Hellerová (in Hála a kol., 2013) svým postojem v parafrázi Kanta píše, že: „Hodnoty bez norem jsou slepé, normy bez hodnot prázdné.“ A právě tato parafráze charakterizuje dnešní společnost. Pokud společnost postrádá pevné normy a hodnoty, zhoršuje se její celková kázeň, a to se musí nutně projevit i v instituci školy.

„Zvyšování sociální a ekonomické úrovně působí v hlavě mladých lidí zmatek. Vyvolává to u nich stále větší pochybnosti o potřebě vzdělání a o efektivitě vzdělávání. Rovnováha v rodině může být narušena nejistotou v práci a to se dotýká mnoha rodin. Ti rodiče, kteří se s tímto problémem setkali, se musí potýkat s materiálními těžkostmi, s pocity méněcennosti, anebo se zpochybňováním jejich profesních kvalit. Potom jim díky těmto starostem nezbývá prostor na sledování pokroků svých dětí ve škole. Také zvyšující se rozvodovost, stoupající počet rodin, v nichž dítě vyrůstá jenom s jedním z rodičů a nestabilita rodinných vztahů, mladým lidem právě nepomáhají v budování vlastní osobnosti, protože v těchto podmínkách se může stát, že si rodič ze svého dítěte vytvoří tzv. náhradního partnera. Mnoho rodičů na úkor výchovy svého dítěte dává přednost citovým vztahům. Mají na svoje děti malé nároky, snaží se nepřikazovat, nezakazovat a vyhýbají se tak konfliktům s dětmi. Na děti nejsou kladeny žádné velké nároky a děti tak nabývají dojmu, že si mohou všechno dovolit. Ve škole pak odmítají respektovat stanovená pravidla a nechtějí přistupovat na požadavky učitelů“ (Vágnerová, 1997, s. 36).

Kromě nízkých nároků je ve hře i úpadek dalších tradičních hodnot, které zprostředkovává škola, např. pozitivní přínos práce nebo potřeba úsilí pro dosažení cílů. Uher (1924), který neustále zdůrazňuje paralelnost mezi kázní společenskou a rodinnou i školní, hovoří o tom, „že způsob kázně dobře charakterizuje možno měřit výši a dokonalosti kázně. Ideál kázně nám pak udává zároveň i cíl společenského vývoje.“ (s. 17).

2.5.2 Nekázeň z pohledu učitelů

Učitelé na základních školách nemají ve společnosti z pohledu řešení nekázně vůbec lehké postavení. Samotní žáci (nezletilí) jsou z hlediska uplatňování právních

sankcí téměř nepostižitelní. Jejich zákonní zástupci za ně nesou tzv. rodičovskou zodpovědnost. Její součástí je i výkon dohledu nad nezletilými dětmi. Odpovídají například za náhradu škody na majetku či zdraví. Co se týká odpovědnosti za nekázeň svého dítěte ve škole, té se velice často zříkají a vinu přesouvají na ostatní žáky a učitele. S tím souvisí i výsledky šetření TALIS 2013, kde 88% oslovených učitelů z ČR uvedlo, že si nemyslí, že by si společnost povolání učitele vážila.

Na rozměr pohledu učitelů na kázeň lze vycházet i z některých studií. Tou první je studie Larson (2014), která je zaměřena na vztahy učitelů a žáků, které ovlivňují kázeň/nekázeň, a tím celé klima školy. Tento výzkum spojuje klima školy nejen se vztahy mezi učiteli a žáky, ale také efektivitou výuky. Dále to jsou výsledky šetření TALIS 2013. Podle tohoto šetření mají v ČR pod kontrolou nekázeň ve třídě jen necelé tři čtvrtiny učitelů. Vašutová a Urbánek (2010) se ve své studii zaměřili na změny a stabilizující faktory v práci školy a učitele. Tvrdí, že z perspektivy práce učitelů se změny promítají zejména nárůstem kázeňských problémů, snižujícím se zájmem žáků o školní vzdělávání a nízké snahy, úsilí a pracovitosti žáků. To vše jde ruku v ruce s nekázní ve školách.

Největší problém s udržení kázně ve třídě mají bezesporu nastupující absolventi vysokých škol. V knize Andragogický výzkum (Průcha, 2014) autor zmiňuje několik studií, které ukazují, že v profesní přípravě učitelé postrádají přípravu na to, jak udržet ve třídě kázeň, jak zacházet s neprospívajícími žáky i to, jak komunikovat a spolupracovat s rodiči. Ohledně této problematiky vzniklo několik studií (Bendl, 2005; Ježek, 2009; Pane a kol., 2013; Eurydice Report, 2015; Kučerová a kol., 2015), které budou podkladem pro první část výzkumu.

2.5.3 Nekázeň z pohledu žáků

Mnohem zajímavější je v dnešní době sledovat, jak ke kázní, popř. nekázní přistupují žáci samotní. V šetření PISA 2012 uvedlo 30% českých žáků, že ve většině či ve všech hodinách matematiky vládne hluk a nepořádek (OECD, 2013). Můžeme se domnívat, že tomu bude i v ostatních předmětech, i když se dá předpokládat, že

matematika a fyzika dopadnou vzhledem ke své náročnosti vždy hůře než ostatní předměty.

Žáci 2. stupně základních škol dovedou velmi kriticky hodnotit své učitele. Zároveň dokážou pojmenovat příčiny nekázně, za kterými stojí učitel. Podle Kalhouse a Obsta (2002) jsou to nejčastěji:

- *nuda související s vedením výuky*. Učiteli se nedaří získat nebo udržet zájem žáků, během vyučování používá nejčastěji metodu frontální výuky, zadává žákům příliš lehké, nebo příliš obtížné úkoly,
- *dlouhotrvající duševní námaha* žáků způsobená neschopností žáků splnit zadaný úkol,
- *nepřítomnost negativních důsledků* - učitel na projevy negativního chování nereaguje.

Mezi dalšími můžeme hledat manipulativní chování, negativní autoritu učitele, mocenský přístup k žákům, nedostatečnou pedagogickou komunikaci a mnoho dalších.

Avšak učitel - profesionál se může mnohým výše uvedeným příčinám nekázně vyvarovat. Je právě na něm, aby jeho vyučování obsahovalo činnosti, které dovedou žáky motivovat, aktivizovat, byly pro ně přínosné a zajímavé a zasloužily si tak žakovu pozornost. Dále je důležité, aby se učitel snažil propojovat látku se zájmy žáků a jejich běžnými činnostmi, snažil se o udržování rovnostranné komunikace a v neposlední řadě se celkově snažil o udržení dobrého klimatu třídy, které je nejlepší prevencí hromadné nekázně žáků. Ondráček (2002, s. 42) zmiňuje ve své publikaci i podporující komunikaci jako možnost aktivního výchovného působení. Nezmiňuje zde komunikaci jako pouhé mluvení, domlouvání či hrozby, komunikaci zde chápe jako úzce spjatou s interakcí učitel - žák, které může výrazně ovlivňovat zkušenosti a zážitky žáka a také jeho subjektivní vidění sebe i světa. Taková komunikace může výrazně přispívat k utváření pozitivního sebehodnocení a autentických forem chování žáka.

2.6 Výzkumy týkající se kázně

I přestože je problematika kázně, resp. nekázně značně komunikována na veřejnosti, v médiích i ve školách samotných, jejímu výzkumu není věnováno tolik pozornosti, kolik by si tento fenomén zasloužil. Na internetu se dá v databázích dohledat několik desítek bakalářských a diplomových prací věnujících se výzkumu kázně, avšak tyto práce jsou značně časově či prostorově limitovány (týkají se např. jen prvního stupně, popř. jen velice malého počtu škol). Navíc prakticky neexistuje v naší zemi studie, kde by se k nekázni během výuky vyjadřovali samotní aktéři nekázně, totiž žáci samotní. Téměř ve všech studiích jsou osloveni učitelé, popř. ředitelé škol. Výjimku tvoří několik zahraničních studií, které jsou ale díky své lokalizaci na kontinenty Afriky a Asie poněkud vzdálené naší školní realitě. Přesto je důležité zde několik studií zmínit, zejména proto, že z nich bylo vycházeno pro realizaci výzkumu v rámci diplomové práce.

2.6.1 Výzkumy v České republice

Na nekázeň a nízký zájem žáků o vzdělávání obecně upozorňuje již zmíněná studie Vašutové a Urbánka (2010). Ti ve své kvalitativní studii popisují, co vše vede ke změnám v práci školy a učitele. Nekázeň žáků je zde spojována s problematickým sociálním zázemím žáků, změnami v hodnotových preferencích i v životním stylu současných rodin. O to víc to mají učitelé těžší, že se stále častěji dostávají do komplikovanějších vztahů s rodičovskou veřejností, u které ne vždy najdou takovou podporu, kterou by pro své výchovně-vzdělávací působení potřebovali. Z výsledků studie vyplývá, že učitelé často při své práci prožívají pocit zmaru, úmornosti a permanentního nezdaru, na kterých se mimo jiné podílí i nekázeň žáků.

K velmi podobným zjištěním dospěl i Krninský (2012) ve své přehledové studii, kde připomíná výsledky několika výzkumů zabývajících se pracovní zátěží a stresem v práci učitelů. Zmiňuje zde i výzkum S. Bendla (2005), kde učitelé v dotazníkovém šetření označili jako nejobtížnější „vlastní kázeňské činnosti“, „práci s různě prospívajícími žáky“ a „činnosti bezprostředně související s chováním a kázní žáků“.

Stanislav Bendl dlouhodobě poukazuje na fakt, že nekázeň žáků je jedním z nejvíce obtěžujících faktorů u nově nastupujících absolventů učitelství do praxe.

Tato slova potvrzuje i studie Wernerové (2013). V šetření bylo osloveno 622 studentů učitelství vybraných 4 pedagogických fakult. V první části výzkumu jsou prezentovány subjektivní názory studentů na připravenost vykonávat profesi učitele, a to ve třech oblastech: a) hodnocení profesní přípravy ve složce oborově předmětové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické, b) hodnocení průběhu souvislé pedagogické praxe, c) hodnocení dostatečnosti časové dotace jednotlivých složek profesní přípravy. A právě pedagogicko-psychologická příprava, které úzce souvisí se zvládáním kázeňských problémů, byla respondenty označena jako nejméně příznivá. Studenti nejčastěji postrádali více přípravy na zvládání a možnosti řešení kázeňských problémů. A pokud už byla nekázní věnována pozornost, týkala se pouze osvojování teoretických poznatků a přemíry definic bez přínosného přesahu do praxe.

V roce 2010 publikoval své výsledky v časopisu *Prevence metodik Pedagogicko-psychologické poradny Olomouckého kraje* Michal Pšenčík. Ten během svého výzkumu oslovil více než čtyři desítky učitelů základních škol, kteří potvrdili, že udržení kázně při vyučování je činnost, která jim činí velké obtíže. Podle názorů učitelů ze základních škol neustále roste počet závažných kázeňských přestupků, jimiž se musí učitelé spolu s vedením škol zabývat. Mezi nejobávanější zařadili učitelé vulgaritu (83,7%), drzost (85,2 %), vandalizmus (51,5%), šikanu (48 %), rvačky (42,9%) a krádeže (33%). Společně s těmito jevy označovali učitelé také často kouření (24%) a konzumaci alkoholu (11,7%). Charakteristika výsledků poukazuje dle autora studie na to, že pro dnešní generaci dětí a mládeže neexistují téměř žádná tabu, že závažné projevy nekázně se objevují u čím dál mladších žáků, anebo že stoupá brutalita protiprávního jednání a nekázně. Právě takové projevy jsou nejen jedním z hlavních důvodů, proč někteří učitelé opouštějí své povolání a nově vystudovaní absolventi do škol ani nenastupují, ale pro mnohé žáky také důvodem obav a strachu žáků ze školní docházky.

Nekázní z pohledu budoucích učitelů se ve svých posledních dvou studiích zabývá Kateřina Lojdová. Ve své první studii z roku 2014 se věnuje vztahu didaktického a regulativního diskursu. Didaktický diskurs je zde chápán jako směr,

který určuje, jaké znalosti budou žákům předávány. Oproti tomu regulativní diskurs definuje pravidla sociálního chování ve třídě. Podle autorky je sice didaktická oblast stěžejní pro celý proces vyučování, avšak o úspěšnosti vyučovacího procesu a s tím udržení zájmu žáků a kázně rozhoduje především právě oblast regulativní. Pro studenty na praxi a začínající učitele je stěžejní vyrovnat se zejména s odolností žáků v regulativním diskursu. „*Je patrné, že rezistentní chování žáků je mnohdy v rozporu s normami instituce školy. Rezistentní chování může rušit výuku a narušovat celý výchovně-vzdělávací proces. Působí tak komplikace učitelů i ostatním žákům.*“ (s. 92).

Ve své druhé studii, která byla provedena v roce 2013, avšak publikována v roce 2015 oslovila autorka studenty navazujícího magisterského studia učitelství z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Tito studenti praktikovali praxi na 2. stupni základních škol dva dny v týdnu v průběhu celého semestru, celková dotace praxe byla 100 hodin. V průběhu praxe si studenti vedli deník, 58 z nich posloužilo jako podklady pro tuto studii. Výzkumný vzorek tvořilo 42 studentek a 16 studentů. Autorka studie upozorňuje na fakt, že záznamy z deníků nejsou sice reprezentací skutečnosti, avšak i zjištěné poznatky mohou být pro výzkum v oblasti nekázně velmi přínosné, neboť reprezentují lidskou zkušenost (Šedřová, 2013). Pro účely této práce jsou následně zmíněna pouze zjištění týkající se regulativního diskursu. Studenti ve svých záznamech uváděli, že častým projevem rezistence byla naprostá ignorace učitele. Žáci se mezi sebou bavili velmi nahlas a napomínání nemělo žádný úspěch. Učitelé potvrdili, že jde často o „známé firmy“ a nemá smysl se nějak namáhat, neboť jejich ignorace učitelů je na velmi známé a vysoké úrovni. Mezi dalšími jevy studenti zaznamenávali nepozornost, bavení se se spolužákem, vykonávání jiných než učitelem zadaných činností. Naopak někteří studenti zaznamenali jako určitou míru rezistence a ignorace učitele naprosto pasivní chování žáků, tj. žádnou spolupráci a aktivitu během vyučování. Jak ale potvrdili učitelé, pasivní rezistence je pro ně přijatelnější než aktivní, neboť nezpůsobuje v důsledku tak velké časové ztráty ve výuce oproti rezistenci aktivní. Někteří studenti se na svých praxích setkali i s agresivní podobou rezistence, i když jen výjimečně. Někteří žáci jako odpor k učitelovu příkazu se nezdřáhali použít vulgární slova, a to směrem k neživým předmětům anebo dokonce ke svým spolužákům.

V České republice doposavad neexistuje jediná recenzovaná studie, která by se zabývala výzkumem nekázně z pohledu žáků samotných. Pokud se již žáci v některých šetřeních ke kázni vyjadřují, vždy jsou tato šetření primárně zaměřena na jiné jevy, které může nekázeň doprovázet.

Například Pospíšil (2006) se ve své studii zaměřené na šikanu okrajově zabývá klimatem třídy, kde mohou mít některé aspekty vliv na kázeň. V rámci výzkumu šikany v pátých třídách škol Jihomoravského kraje a Kraje Vysočina byl také proveden výzkum úrovně klimatu třídy. Bylo využito standardizovaného dotazníku MCI (My Class Inventory) autorů B. J. Fräsera a D. L. Fishera, který byl poprvé publikován v roce 1986. Mapovány byly oblasti spokojenosti ve třídě, tření ve třídě, soutěživosti, obtížnosti učení a soudržnosti třídy. I když všechny tyto oblasti mají na výskyt nekázně jednoznačný vliv, nebyly zde tyto proměnné nijak dány do souvislosti.

Další výzkumy, které se zabývají kázní spíše okrajově, jsou výzkumy týkající se klimatu školní třídy, pro které jsou použity standardizované dotazníky. Například Marešův a Ježkův dotazník „Klima školní třídy“ (2012) již pracuje s výpověďmi žáků samotných, avšak problematika nekázně je zde zmíněna skutečně jen minimálně, a to zejména o přestávkách a nikoli během výuky. Stejně tak je tomu i v případech dotazníků J. Laška „K-L-I-T“ a „Naše třída“, což jsou upravené verze již zmíněného MCI.

2.6.2 Zahraniční výzkumy

Poměrně bohaté zdroje výzkumů zabývajících se kázní přinášejí zahraniční databáze. Avšak ani zde nenalezneme výzkumy, které by se věnovaly nekázni během výuky, a tak je zde tato problematika často vztahována na veškeré kázeňské přestupky, se kterými se mohou učitelé ve školách setkat. Nicméně v některých výzkumech se již pracuje přímo s výpověďmi žáků či studentů samotných.

Nahlédneme-li na školní nekázeň jako na celospolečenský problém, pak si z pohledu tamní veřejnosti vedou nejhůře Spojené státy americké. Tam je tato problematika v popředí zájmu nejen pedagogů, ale i tvůrců legislativy i představitelů státní správy. Zvyšující se nekázeň je obecně problémem všech vyspělých zemí, je dána

mnoha faktory, ať již celkovým úpadkem hodnot ve společnosti, nízkou podporou rodiny, závažnými problémy s učením a chováním, apod. Toto a ještě mnohé zmiňují Sugai a kol. (1999) ve své studii týkající se hodnocení chování žáků ve školách. Studie je zaměřena na zavádění programů PBS do škol (v ČR překládáno jako pozitivní podpora chování). Jedná se vlastně o zavádění specifických programů ve školách, které vedou k minimalizaci výskytu forem nekázně, vč. nejhorších podob, jako je záškoláctví, vandalismus a agresivita. Všichni účastníci školy jsou seznámeni s postupy, které mají vést ke snižování výskytu problémového chování a měly by vést k podpoře pozitivních forem chování. Tyto programy jsou aplikovány zejména ve školách v USA, své uplatnění ale našly i ve Velké Británii, Belgii nebo Austrálii. Součástí těchto programů je totiž možnost práva vyloučit žáka ze školy v rámci povinné školní docházky. Toto vyloučení má svá přísná pravidla a systém následných opatření. Nejde o represivní charakter, jedná se spíše o opatření s výchovným, poradenským, ochranným a prevenčním obsahem. Na vzdělávání takto vyloučených žáků se nepodílí jen jeho rodiče, ale celý systém organizací a institucí, které se zabývají prací s jedinci s poruchami či problémy chování. Možnostmi zavádění PBS do českých škol se v rámci svého doktorského studia zabývá Mgr. Ondřej Papajoanu z Pedagogické fakulty UK.

Aplikace takových programů do škol je podpořena i dalšími studiemi. Amado a Freire (2009) zmiňují tři pohledy na příčiny nekázně. První příčinou je americká morálka jako taková, za další dvě potom považují konflikty mezi vrstevníky a vztahy mezi učiteli a žáky. Freire (2011) spatřuje příčiny v individuálních a kolektivních mezilidských vztazích, které jsou mezi účastníky vzdělávání. Právě poslední dvě příčiny je možno programy PBS do značné eliminovat.

Zajímavou, a zřejmě nejbližší zaměřenou studií k této diplomové práci je výzkum Rossouwa (2003). Účelem jeho studie bylo analyzovat fenomén žákovské nekázně na vybraných základních a středních školách v Jihoafrické republice. Výzkumníci se snažili hledat odpovědi na následující otázky:

- *Jaké formy chování žáků a studentů nejvýrazněji ovlivňují nekázeň ve školách?*
- *Jaké jsou vnější a vnitřní příčiny těchto nežádoucích forem chování?*
- *Jaká výchovná opatření školy nejčastěji používají a které z nich jsou neefektivní?*

- *Která proaktivní a preventivní opatření mohou být úspěšně realizována přímo učiteli a pozitivně ovlivňují prostředí školy?*

Výzkumný projekt zahrnoval kvalitativní i kvantitativní metody sběru dat. Do projektu se přihlásilo celkem 104 škol, z čehož na většině z nich probíhal sběr dat kvantitativními metodami - dotazníky. Kvalitativní část výzkumu probíhala formou focus group s žáky a studenty a individuálních hloubkových rozhovorů se studenty a učiteli na 6 základních (ISCED 2) a 8 středních (ISCED 3) školách.

Za formy nekázně bylo nejčastěji označeno neuctivé chování k pedagogům, nedostatek respektu, neposlušnost, nedochvilnost a hlučnost. Dále se jednalo o pravidelné nenošení domácích úkolů, neochota mlčet při výkladu nebo samostatné práci. Řada žáků a studentů si stěžovala na to, že si jejich spolužáci hrají s mobilními telefony. Na některých středních školách byly za nekázeň označeny tyto formy chování: neustálé absence, vandalismus, krádeže, kouření daggy (marihuana), šikana, fyzické útoky, expozice pornografie a hazard. Slovní útoky vůči pedagogům a drzost byly v těchto případech označeny za mírné kázeňské prohřešky.

Dále se zde výzkumníci zabývají příčinami nekázně, které dělí na vnitřní a vnější. Vnitřními příčinami jsou označovány ty, které existují ve školách samy o sobě. Mezi ně patří vysoký nepoměr učitelů mužů a žen, dále vysoký počet žáků ve třídách, nedochvilnost a nedostatečná příprava učitelů a nerespektování lidské důstojnosti některými žáky. Jako vnější příčiny byla nejčastěji označena absence disciplíny v rodinách, traumatické zážitky z rodin, jako je zneužívání drog, alkoholu a sexuální zneužívání. Dále to byly disfunkční rodiny, kde je hlavní příčinou dysfunkce chudoba, negramotnost rodičů a jejich neochota respektovat zákony a morální pravidla společnosti.

Poslední část je věnována výchovným opatřením, kde jako proaktivní byly označeny kodexy chování žáků, na jejichž tvorbě se podílejí samotní žáci a studenti, dále efektivní struktura denních programů škol, vč. bohaté nabídky volnočasových aktivit a zapojení místní komunity do života školy. Za zcela negativní označili žáci, studenti i jejich učitelé tělesné tresty a „značkování“ problematických žáků s výchovnými problémy (nošení červených kombinéz). Výstupem celého výzkumu nebyla jen prezentace výsledků, nýbrž i realizace několika desítek workshopů

pro učitele, na nichž se učili zvládat kázeňské problémy žáků, upevňovat své dovednosti při práci se třídou a uplatňovat pozitivní a proaktivní opatření.

Nejen žáci samotní a jejich rodinné prostředí může být příčinou školní nekázně. Na tento fakt upozorňují ve své studii Magwa a Ngara (2014). Obě autorky se zaměřily ve svém výzkumu na učitele a došly k zajímavým výsledkům. Až 60% nekázně mezi žáky má na svědomí lhostejný a nesvědomitý přístup učitelů ke vzdělávání. Zatímco učitelé by měli být vzory pro žáky i jejich rodiče, sami se často dopouštějí chyb, které mohou zásadně ovlivnit atmosféru celé školy. V Jihoafrické republice označovali žáci základních škol jako nejčastější pochybení učitelů: nedostatečný dohled nad žáky, zejm. ve vyhrocených situacích (hádky, rvačky), nepřátelské vztahy učitelů s rodiči, nepřiměřené trestání a docházka do zaměstnání pod vlivem alkoholu.

Maphosa a Mammen (2011) připouštějí, že nekázeň může být zapříčiněna, anebo ji minimálně nelze eliminovat, přísnými represivními opatřeními. V jejich studii bylo osloveno 300 studentů 15 středních škol okresu Mthatha v provincii Eastern Cape of South Africa. Studenti sami označili velmi přísná represivní opatření (tělesné tresty, ponižování, výsměch, dlouhé domácí úkoly) za sankce, které mají opačný efekt. Tzn., že studenti, kteří dostali takový trest, mají tendence ukazovat učitelům, že si takový trest opravdu zaslouží a jejich chování se tak ještě zhoršuje. To vede k častějším konfliktům mezi učiteli a těmito žáky a vzniká tak „začarovaný kruh“, ze kterého se studenti jen těžko dostávají. Nicméně studenti velmi přesně označili i zásady, které vedou k pozitivním formám chování. Jako nejefektivnější uváděli školní pravidla, na jejichž tvorbě se mohou sami podílet. Problémem je, že většina učitelů z tamních škol není v této oblasti dostatečně erudována a nedokážou se třídami na tvorbě pravidel spolupracovat.

Nejen tvorba školních pravidel, ale i práce se třídou jako taková by měla mít svá jasná pravidla. Právě tento fakt může vést k zásadní eliminaci neukázněného chování žáků během výuky. Těmito aspekty se v současnosti zabývá tzv. Classroom Management (Mitchel a kol., 2010). Ten je v českém ekvivalentu označován jako efektivní řízení třídy. Právě tvorbě a aplikaci školních pravidel jako jedné z možností eliminace neukázněného chování se ve své studii s názvem Analýza tvoření třídních pravidel na středních školách v Turecku věnuje Buluc (2006). Výsledky studie ukázaly,

že i v tak přísně náboženském státě hrají třídní pravidla důležitou roli při vytváření demokratické třídní atmosféry. Pravidla by podle učitelů i studentů měla být přiměřená, podporující společenské hodnoty. Nicméně i zde najdeme překážky. I když se učitelé snaží, aby si pravidla vytvářeli samotní studenti, výsledek jejich práce vždy podléhá přísné kontrole ředitelů škol i tzv. administrátorů, tj. úředníků z oblasti školství. Ti rozhodují, zda pravidla odpovídají společenským normám, zda v nich nejsou porušována lidská práva a zda je součástí pravidel i obsáhlý výčet trestů za jejich nedodržování. Teprve po několikátýdenním posuzování vnějšími aktéry školství mohou být třídní pravidla vrácena buď s doporučením, anebo k přepracování.

I přes všechna úskalí se efektivní řízení třídy jeví jako jedna z neúčinnějších strategií ve zvládnání školní nekázně. To dokazují ve svých článcích i Sugai & Simonsen (2015) a Kratochwill et al. (2016).

2.7 Možnosti měření školní kázně/nekázně

V českém i zahraničním prostředí zatím neexistuje jediný standardizovaný nástroj, který by se zabýval měřením školní kázně. Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.6.1, existují v českém výzkumném pedagogickém prostředí dotazníky, které se ale kázně dotýkají jen okrajově a primárně jsou zaměřeny buď na šikanu ve škole, anebo na klima třídy. Stejně tak je tomu i v zahraničí. V následujících kapitolách je uveden výčet možných metod, pomocí nichž by se dalo měření školní kázně realizovat. Avšak většina těchto nástrojů má své limity, které značně omezují buď kvalitu, anebo kvantitu odpovědí. Výjimkou může být právě metoda ukotvujících vinět, které je věnována část této kapitoly.

2.7.1 Dotazníky

První dotazník, o kterém zde bude zmínka, zadala Lucie Poslušná na portálu Vyplň to. V tomto dotazníku respondenti v roce 2012 odpovídali na tři otázky. První otázka se týkala asociace, ve které měli respondenti napsat první slovo, které si představí pod pojmem kázeň. Nejčastěji zde byla označována poslušnost (35%), dále disciplína (9%) a řád (8%). Mezi ostatní odpovědi patřily asociace: pravidla, výchova,

slušnost, morálka, přísnost, trest, chování. Další otázka byla zaměřena na pocit, který v člověku vyvolává pojem kázeň. Jako pozitivní odpovědělo 56% respondentů, negativní pocity potom slovo kázeň vyvolává u 44 % respondentů. Poslední zjišťovanou skutečností bylo označení období lidského života, které si respondenti nejvíce spojují s kázní. Jednoznačně nejvíce odpovědi spadalo do školního věku (68%). Z toho lze odůvodnit, že pojem kázeň je nejčastěji spojován právě s povinnou školní docházkou.

Poměrně rozsáhlý výzkum realizovala v roce 2010 v rámci své diplomové práce Bc. Alena Jůnová. Té se podařilo oslovit 129 učitelů základních a středních škol napříč celou ČR. Její dotazník měl dohromady 16 položek a mapoval postoje a postřehy učitelů k nekázní žáků. Data z dotazníků byla obohacena o výstupy z hloubkových rozhovorů s několika učitelkami. Dotazník je zaměřen nejen na nekázeň obecně, ale zjišťuje i příčiny nekázně, její zvládání z pohledu učitelů a výskyt konkrétních typů nekázně, jako je používání mobilních telefonů při výuce či agresivní chování žáků.

Další specifické dotazníky používají při diagnostice dítěte a jeho chování pedagogicko-psychologické poradny, popř. školy samotné. Nicméně žádný z takových dotazníků není zaměřen jen na nekázeň a není standardizován.

Z tohoto důvodu je v současné době věnována velká pozornost výzkumu kázně na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. I tato diplomová práce by tak mohla být jednou z „prvních vlaštovek“ v této oblasti.

Ze zahraničí jsou obecně známy pouze dotazníky Office Discipline Referral (ODR), které úzce souvisí s programy pozitivní podpory chování. Tyto dotazníky nemají diagnostický charakter, nýbrž jde o jakési záznamové archy, které vyplňují učitelé či zaměstnanci škol u žáků s problémovým chováním. Tyto archy mají informační charakter pro rodiče žáků nebo jejich poručníky. Existují dvě verze těchto archů, tzv. minor ODR (pro žáky s menšími kázeňskými přestupky) a major ODR. Ty jsou určeny pro záznamy závažných projevů nekázně, popř. se vyplňují v případech opakované potřeby minor ODR, a to třikrát po sobě v posledních 30 dnech. České ekvivalenty těchto dotazníků zatím neexistují, z tohoto důvodu jsou v Příloze č. 1 uvedeny jejich anglické originály.

2.7.1.1 Možnosti a limity dotazníků

Možnosti a limity dotazníků jsou obecně známy. Jejich nespornou výhodou je možnost oslovení poměrně vysokého počtu respondentů v poměrně krátkém časovém horizontu. Zároveň je podle Pelikána (1998) nespornou předností snadnost jeho administrace a možnost plné kvantifikace zjištěných dat. Mezi negativními stránkami dotazníku pak autor uvádí subjektivitu výpovědí, mnohdy nepřesnost vymezených otázek a variant odpovědí limitujících výběr respondentů.

2.7.2 Focus group

2.7.2.1 Vývoj focus group

Metoda focus group (v domácích výzkumech označována někdy také jako fokusní či ohnisková skupina) je poměrně rozšířenou metodou kvalitativního výzkumu. Výzkumy na principu této metody najdeme v sociologii, sociální psychologii, antropologii, pedagogice a především ve výzkumu trhu a veřejného mínění.

Vznik této metody je spojen s osobou Roberta Kinga Mertona, amerického sociologa, který se podílel na rozvoji komunikačního výzkumu. Velký rozmach měla metoda v 60. - 70. letech v oblasti sociální psychologie a sociologie (výzkumy skupinového chování a skupinové dynamiky, komunikační výzkumy) a v oblasti klinické psychologie. Do dnešní podoby se metoda focus group vyvíjela několik desetiletí a úzce se v humanitních vědách vymezila oproti skupinovému rozhovoru.

2.7.2.2 Popis metody focus group

Zatímco skupinový rozhovor je jasně strukturované interview, které nepracuje se skupinovou interakcí a dynamikou, focus group nabízí výzkumníkovi mnohem více možností pro pochopení názorů a vnímání respondentů dané problematiky.

Výzkumník zde pracuje nejen se získanými informacemi, ale také se stránkami chování, které pocházejí ze sounáležitosti k určité skupině. Touto skupinou

může být např. profesní, zájmová skupina a v pedagogice i vrstevnická skupina. Jak zmiňují Švaříček a Šed'ová (2014), podstatou focus group je téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému a výzkumníkových otázek.

Dalším důležitým faktorem je výběr skupiny samotné. V první řadě záleží na počtu respondentů, za ideální počet je považována skupina 6 - 8 osob, avšak nejsou výjimkou ani skupiny šestnáctičlenné. Podle vzniku můžeme tyto skupiny dělit na přirozené, např. šetření hodnocení předmětu ve výuce na VŠ (respondenty jsou studenti, kteří se účastnili výuky daného předmětu), anebo na skupiny záměrné, kdy jsou účastníci vybíráni podle předem stanovených kritérií. Pro marketingové účely slouží skupiny, kde se respondenti neznají a v jednom čase a na jednom místě společně diskutují nad nějakým problémem (kvalita výrobku, přijatelnost ceny produktu, apod.).

2.7.2.3 Moderátor focus group

Skupinu vede tzv. moderátor (většinou je to sám výzkumník). Ten má předem stanovený scénář otázek, na které chce znát názory a postoje dotazovaných. Avšak není výjimkou, že se od scénáře může během vedení focus group odklonit, pokud má pocit, že rozhovor vede k prezentaci a zjištění dalších zajímavých skutečností, které by mohly mít vliv na výsledky jeho výzkumu (Miovský, 2006). Pokud je to alespoň trochu možné, doporučuje se ve vedení takových skupin i pomocný moderátor, který má více příležitostí k zachycení interakcí mezi členy skupiny.

Moderátor musí disponovat i několika dovednostmi, které jsou zásadní pro efektivní vedení focus group. Jedná se zejména o zajištění odpovídajícího diskuzního prostoru pro všechny účastníky (tím není myšlena místnost, i když ta je také zásadní, zejm. bez rušivých elementů), ale skutečnost, aby měli všichni respondenti možnost se vyjádřit a celá focus group neprobíhala pod nadvládou několika dominantních jedinců. Dále je vhodné účastníky dostatečně motivovat. Ve výzkumu trhu může být motivací drobná odměna pro účastníky (peněžní či věcná), v humanitních vědách může posloužit jako motivace výzkumníkovu ujištění, že je pro jeho výzkum focus group velice důležitá a zásadní pro výsledky výzkumu. Další dovednosti se týkají obecně zručnosti ve vedení jakýchkoli skupin. Jde o předem

dohodnutá pravidla a sledování a kontrola jejich dodržování, hlídání a řešení konfliktů, sledování času, rozvíjení diskuze a shrnování (např. opakováním odpovědí, ujišťováním se správného pochopení, aj.) a v neposlední řadě zachování objektivitu a věcnosti.

Ideálním způsobem záznamu se jeví videozáznam, který je ovšem v případě výzkumů mezi žáky a studenty minimalizován ze dvou zásadních hledisek. Tím prvním je nedostatečné vybavení výzkumníka touto záznamovou technikou, druhým hlediskem je poté písemný souhlas zákonných zástupců o možnosti pořízení videozáznamu u respondentů mladších 18 let. Proto si velmi často musí výzkumník vystačit s diktafonem sloužícím alespoň k audiozáznamu. Naprosto nevyhovující je pak realizace focus group, kdy je moderátor odkázán jen na písemné záznamy, neboť není v jeho silách postřehnout a zaznamenat vše řečené.

2.7.2.4 Cíle focus group

Cílem focus group je zjištění postojů a názorů, které jsou obohaceny právě skupinovou interakcí a dynamikou. Dále je tato metoda často realizována v rámci triangulace metod, kdy slouží jako kvalitativní podklad pro pokračování výzkumu. Kombinaci této metody s jinými výzkumnými metodami aplikovaly ve svém šetření např. Draper, Kolbe-Alexander a Lambert (2009), které použily metodu focus group ve studii zkoumající úspěšnost intervenčního programu zaměřeného na podporu pohybové aktivity v znevýhodněných komunitách u žáků základní školy, dospělých a u seniorů. Jak uvádí Šebek a Hofmanová (2010, s. 33) ve svém článku, cílem výzkumu byla realizace kvalitativní retrospektivní procesní evaluace zkoumající jak faktory spojené s úspěšnou implementací programu, tak implementační problémy. Ve svém výzkumu kombinovaly zúčastněné pozorování, strukturované rozhovory, focus group a dotazníkové šetření.

V rámci výzkumu, který je publikován v této diplomové práci byly výsledky několika focus groups použity společně s výsledky individuálních rozhovorů jako podklad pro sestavení ukotvujících vinět, které jsou hlavní částí dotazníku na měření kázně.

2.7.2.5 Výhody a limity focus group

Stejně jako dotazníky, má i metoda ohniskových skupin svoje silné a slabé stránky. Patton (in Švaříček a Šedřová, 2014, s 191) shrnul nejčastější výhody a limity ohniskových skupin. Ty jsou popsány v následující tabulce č. 1.

Výhody
Sběr dat je z hlediska nákladů výhodný. V několika hodinách můžeme získat informace od osmi nebo deseti lidí místo od jednoho. Krueger (1997, s. 8) uvádí, že ohniskové skupiny jsou výhodné, protože přinášejí spolehlivá data za rozumných nákladů (časových i finančních).
Interakce mezi účastníky zvyšují kvalitu dat. Účastníci se navzájem konfrontují, podporují, takže jejich názory jsou v určité rovnováze a navíc se sami navzájem kontrolují, čímž zvyšují věrohodnost jednotlivých výpovědí.
Ohniskové skupiny oproti klasickým rozhovorům mohou být zábavnější pro respondenty.
Poměrně snadno a rychle si lze udělat představu o rozsahu sdílených pohledů, stejně jako je rychle vyhodnotitelná rozmanitost jednotlivých názorů. Výzkumník nemusí strávit desítky hodin individuálními rozhovory, aby poznal názorové spektrum k danému problému.
Limity
Počet otázek je omezen složením skupiny. Čas na odpověď je ohraničený z důvodu prostoru pro další účastníky.
Kvalitní ohnisková skupina vyžaduje značné nároky na schopnosti moderátora. Tyhle nároky přesahují požadavky na tazatele u hloubkových rozhovorů. Moderátor musí řídit rozhovor jednak tak, aby nedominovaly jedna nebo dvě výrazné osobnosti, a jednak tak, aby méně verbálně disponovaní účastníci byli povzbuzováni ke sdílení svých postojů.
V rámci ohniskových skupin může nastat situace, že participaci, kteří si uvědomují, že jejich náhled je v menšině, nechtějí riskovat negativní reakce, a proto raději mlčí.
Ohnisková skupina nejlépe funguje ve skupině, kde účastníci, ačkoli pocházejí z podobného prostředí, se navzájem neznají. Dynamika skupiny je docela výrazně odlišná ve skupinách, kde jsou vzájemné sociální vztahy již etablované.
Příliš kontroverzní a osobní témata nemají v ohniskových skupinách příliš naděje na úspěch (Kaplowitz, 2000).

Ohnisková skupina je užitečná pro identifikaci významných a majoritních témat a vlivů. Nehodí se pro mikroanalýzu jemných nuancí složitějších problémů (Krueger, 1997).

Ve srovnání s ostatními kvalitativními technikami mají ohniskové skupiny typicky nevýhodu v tom, že se zpravidla odehrávají mimo přirozené prostředí, kde dochází ke skutečným interakcím, nebo kde se zkoumané jevy vyskytují (Madriz, 2000).

Tabulka č. 1: Výhody a limity použití ohniskových skupin

2.7.3 Metoda ukotvujících vinět

2.7.3.1 Vývoj metody ukotvujících vinět

Prvním, kdo použil metodu ukotvujících vinět¹, byl King et al. (2004). Ve své studii se zabývá možnostmi obyvatel Číny a Mexika ovlivňovat politická rozhodnutí. V původním šetření z roku 2002 došel King k velmi překvapujícímu závěru, kdy respondenti v Číně uvedli podstatně větší možnosti ovlivňovat rozhodnutí vlády než v Mexiku. Z tohoto důvodu provedl šetření metodou ukotvujících vinět, aby potvrdil, že obyvatelé Číny mají oproti Mexičanům nižší standard pro hodnocení míry možnosti ovlivňovat vládu.

Metoda ukotvujících vinět je využita i v jiných studiích zaměřených na komparaci zdraví obyvatel různých zemí (např. Salomon, Tandon, & Murray, 2004; Bago d'Uva, O'Donnell, & van Doorslaer, 2008; Voňková & Hullegie, 2011). Dále byla tato metoda použita ve výzkumech hodnotících pracovní neschopnost (Kepteyn, Smith, & van Soest, 2007) a spokojenost se zdravotním systémem (Sirven, Santos-Eggimann, & Spagnoli, 2012).

V České republice zavedla pojem metoda ukotvujících vinět Hana Voňková (2012a). Je v podstatě jedinou vědeckou pracovnící a autorkou, která se aplikací této

¹ Metoda ukotvujících vinět bez použití matematického aparátu je vysvětlována jako „metoda, která kromě sebehodnotící otázky nechává respondenty hodnotit i hypotetické situace jiných lidí (ukotvující viněty). Vzhledem k tomu, že všichni respondenti hodnotí jednu a tutéž hypotetickou situaci, může být rozdílnost v jejich hodnocení těchto situací interpretována jako rozdílnost v jejich využívání škály“ (Voňková, 2012a).

metody zabývá, zejm. se svými zahraničními kolegy, např. P. Hullegiem z VU University Amsterdam.

Inspirací pro tvorbu ukotvujících vinět se stala publikace Buckleyho a Schneidera (2007) *Charter Schools: Hope or Hype?*, která se zabývá porovnáním hodnocení školy rodiči žáků navštěvujících charter schools² a tradiční veřejnou školu ve Washingtonu D. C. Šestá kapitola s názvem *What Do Parents Want from Schools? It Depends on How You Ask* (Co rodiče od školy chtějí? Záleží na tom, jak se zeptáte) je zaměřena na efektivní dotazování. Rodiče byli osloveni telefonicky či e-mailovou korespondencí právě prostřednictvím ukotvujících vinět. Výsledky takto provedeného šetření se zcela odlišovaly od běžných průzkumů, které měli autoři k dispozici.

2.7.3.2 Myšlenka metody ukotvujících vinět

Chceme-li měřit kázeň, je nezbytně nutné oslovit žáky samotné. Ti mohou hodnotit nejen výskyt nekázně ve třídě, u ostatních spolužáků, ale také sami u sebe. Rizika nastávají u odpovědí na sebehodnotící otázky. Tyto odpovědi mohou být ovlivněny mnoha činiteli, které je do značné míry subjektivizují. Ať už se jedná o psychické ukazatele, jako je osobnost, nálada temperament, tak ukazatele např. sociální. Výzkum Yanga a Schaningera (2010) zaměřený na vliv výchovných strategií na kouření dětí dokazuje, že sebepojetí a sebehodnocení dítěte je značně ovlivněno stylem výchovy v rodině. Žák, který je vychováván v rodině, kde vládne zcela liberální výchova, bude své chování posuzovat jinak, než žák, který je od malička veden k dodržování kázně. Stejně tak budou žáci hodnotit nekázeň jinak ve třídě, kde nejsou jasně stanovena pravidla oproti těm, kteří pravidelně s pravidly pracují třeba v rámci třídnických hodin. Výsledky dotazníkových šetření mohou být tedy ve značné míře subjektivní. Porovnání (sebe)hodnocení žáků může v jakémkoli dotazníku či jiné metodě vyvolat snížení validity a tím zkreslení výsledků. Další nevýhodou jakéhokoli

² Charter schools (cit. Voňková, 2012b) jsou veřejně financované školy v USA, kterým je ponechána relativně velká autonomie v jejich řízení a při tvorbě kurikula výměnou za větší zodpovědnost v dosažení určitých výsledků, které jsou formulovány ve stanovách (charter) každé školy. Stanovy jsou vždy platné na určité pevně dané období (běžně 3 - 5 let). Po tomto období se hodnotí výsledky a rozhoduje, zda bude škola dále podporována.

sebehodnocení je to, že respondenti většinou předem znají, na co je metoda zaměřena a snaží se ve svých odpovědích přizpůsobit se, tzn., odpovídají tak, jak je od nich očekáváno.

Metoda ukotvujících vinět je nástroj, který je schopen rozdílnosti v užívání škály poměrně dobře korigovat a výsledky, které by jinak mohly být nepřesné, objektivizovat. Tato metoda nám umožní oslovit velký počet respondentů, navíc je velmi dobře použitelná jak pro učitele, tak pro žáky. Cílem této metody je dle Voňkové (2012a) *„pomocí přímého změření rozdílnosti využívání škály různými respondenty „očistit“ (přizpůsobit, korigovat) sebehodnocení respondentů tak, aby bylo porovnatelné.“* V praxi to znamená, že respondenti kromě sebehodnotících otázek hodnotí i hypotetickou osobu popsanou v krátkém příběhu (ukotvující viněti). *„Vzhledem k tomu, že všichni respondenti hodnotí jednu a tutéž hypotetickou situaci, může být rozdílnost hodnocení ukotvujících vinět interpretována jako rozdílnost v jejich využívání škály. Pomocí takto odhadnuté rozdílnosti můžeme provést „očistění“ sebehodnocení a následně je mezi skupinami respondentů porovnat“* (Voňková, 2012a).

Pro zpracování dat jsou u této metody používány dva přístupy - parametrický (CHOPIT) a neparametrický. Počty vinět v dotazníku jsou závislé na přístupech zpracování dat. U neparametrického přístupu se používá obecně více vinět a stejná sebehodnotící škála jako u vinět. Jednotlivé viněti se od sebe liší úrovní stavu. Ukázky vinět jsou uvedeny v kapitole 2. 7. 3. 4.

2.7.3.3 Využití metody ukotvujících vinět v pedagogickém výzkumu

V ČR použila metodu ukotvujících vinět Kateřina Hourová ve své diplomové práci Subjektivní hodnocení úrovně anglického jazyka u vysokoškolských studentů pedagogických a ekonomických oborů: využití metody ukotvujících vinět (2015). Ve této práci dokládá různorodost v používání sebehodnotících škál, podhodnocování studentů a odlišnost výsledků sebehodnocení před korekcí a po korekci pomocí ukotvujících vinět

V oboru informačních a komunikačních technologií využil jako první metodu ukotvujících vinět Jan Hrabák. Ten se zaměřil na sebehodnocení ICT vědomostí

a dovedností studentů středních škol. Jeho výzkum prokázal, že užívání hodnotící škály bez použití metody ukotvujících vinět vede u žáků často k zavádějícím výsledkům a dochází tak k chybným interpretacím výzkumných zjištění. (Hrabák, 2014). Ve svém článku (2015) autor dopodrobna popisuje i neparametrické zpracování vinět.

Výstupní dotazník této práce je prvním dotazníkem na měření kázně. Z již výše zmíněných důvodů byly pro jeho konstrukci sestrojeny ukotvující viněty, které by právě v oblasti kázně měly značně eliminovat subjektivitu výpovědí. Pro standardizaci dotazníku bude potřeba provést ještě některé předvýzkumy, které pomohou autorce pochopit myšlenkové procesy respondentů, kteří budou vyplňovat dotazník.

2.7.3.4 Konzistence odpovědí a ekvivalence vinět

Poslední zmínění autoři posunuli tuto metodu zase o kus dále. Au & Lorgelly (2014) se zaměřili ve své studii mimo jiné na „response consistency“ a „vignette equivalence“, čili konzistenci odpovědí a jakési rovnováhy vinět. Položili si otázku, jakým způsobem jsou respondenty hodnoceny viněty a jestli je vede nějaký činitel k tomu, že odlišně hodnotí viněty a sami sebe. V jejich studii sestavili dvě verze dotazníků A a B. Ve verzi A použili 15 vinět (5 dimenzí po třech vinětách). Oproti tomu ve verzi B byly konstruovány tzv. multidimenzionální viněty v počtu tří vinět. Tyto viněty jsou konstruovány tak, že jedna viněta zahrnuje všechny znaky jedné dimenze.

Cílem této studie bylo pochopit myšlenkové procesy respondentů při hodnocení vinět. Pro názornější představu je následující tabulka věnována rozdílu „obyčejných“ vinět a multidimenzionálních.

Jednotlivé ukotvující viněty	
<p>Viněta č. 1</p> <p>Klára chodí opakovaně pozdě do školy. Její pozdní příchody se začínají množit a dokonce jsou stále častější.</p>	<p>Zaškrtněte jednu z následujících možností, které nejlépe vystihují situaci:</p> <p>a) Klára nemá kázeňské problémy s pozdními příchody,</p> <p>b) Klára má nepatrné kázeňské problémy s pozdními příchody,</p> <p>c) Klára má středně závažné kázeňské problémy s pozdními příchody,</p> <p>d) Klára má zásadní kázeňské problémy s pozdními příchody,</p> <p>e) Klára překročila svými pozdními příchody všechny přijatelné meze.</p>
<p>Viněta č. 2</p> <p>Robert je chytrý žák, avšak v hodinách vyrušuje tím, že se baví se spolužáky a neustále se v lavici otáčí.</p>	<p>a) Robert nemá kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>b) Robert má nepatrné kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>c) Robert má středně závažné kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>d) Robert má zásadní kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>e) Robert překročil svým vyrušováním všechny přijatelné meze.</p>
<p>Viněta č. 3</p> <p>Samuel se doma věnuje většinu volného času hraní počítačových her. Proto nemá čas se připravit na písemné testy a tak si vyrábí „taháky“, které při testech používá.</p>	<p>a) Samuel nemá kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>b) Samuel má nepatrné kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>c) Samuel má středně závažné kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>d) Samuel má zásadní kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>e) Samuel překročil svým podváděním všechny přijatelné meze.</p>
Multidimenzionální viněta	
<p>Patrik začal do školy opakovaně chodit pozdě. Jeho pozdní příchody jsou stále častější. Navíc, i přes to, že je chytrý žák, v hodinách vyrušuje tím, že se baví se svými spolužáky a v lavici se otáčí. Navíc doma svůj volný čas tráví tím, že hraje počítačové hry. Proto nemá čas se připravit na písemné testy, a tak si vyrábí „taháky“, které při testech používá.</p>	<p>Otázka na zhodnocení celkové situace Patrika:</p> <p>a) Patrik nemá žádné kázeňské problémy,</p> <p>b) Patrik má nepatrné kázeňské problémy,</p> <p>c) Patrik má středně závažné kázeňské problémy,</p> <p>d) Patrik má zásadní kázeňské problémy,</p> <p>e) Patrik překročil svým chováním všechny přijatelné meze.</p> <p>Otázky na jednotlivé dimenze ne/kázně:</p> <p>1. Pozdní příchody</p> <p>a) Patrik nemá kázeňské problémy s pozdními příchody,</p> <p>b) Patrik má nepatrné kázeňské problémy s pozdními příchody,</p>

	<p>c) Patrik má středně závažné kázeňské problémy s pozdními příchody,</p> <p>d) Patrik má zásadní kázeňské problémy s pozdními příchody,</p> <p>e) Patrik překročil svými pozdními příchody všechny přijatelné meze.</p> <p>2. Vyrušování</p> <p>a) Patrik nemá kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>b) Patrik má nepatrné kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>c) Patrik má středně závažné kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>d) Patrik má zásadní kázeňské problémy s vyrušováním,</p> <p>e) Patrik překročil svým vyrušováním všechny přijatelné meze.</p> <p>3. Podvádění</p> <p>a) Patrik nemá kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>b) Patrik má nepatrné kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>c) Patrik má středně závažné kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>d) Patrik má zásadní kázeňské problémy s podváděním,</p> <p>e) Patrik překročil svým podváděním všechny přijatelné meze.</p>
--	---

Tabulka č. 2: Ukázka jednotlivých vinět a multidimenzionální viněty

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Formulace výzkumného problému

3.1.1 Kvalitativní a kvantitativní východiska

Při posuzování intenzity nekázně při výuce je potřeba vycházet z přístupů kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Při měření školní (ne)kázně jde o interpretaci pohledů subjektů na zkoumaný předmět. Vychází se z ontologických předpokladů, tzn. zodpovědět otázku, jaká je povaha a forma reality. Jde tedy o popis a interpretaci jevu. Kvalitativní výzkumy nám mohou pomoci sledovat názory a postoje k nekázni, vnímání nekázně žáky a učiteli, avšak nikdy není v možnostech badatele těmito metodami oslovit vysoký počet respondentů. To je možné u kvantitativních výzkumů, u kterých ale postrádáme hlubší vhled do problematiky. V současné době se k posuzování chování žáků ve třídě používají nástroje mapující klima třídy. Tyto nástroje postihují zejména tři prvky klimatu školní třídy, a to: podpůrné klima, motivaci k negativnímu školnímu výkonu a prvky sebeprosazování se (Lašek, 2012). Nicméně ani jeden z nástrojů, které jsou v současné době používány, není přímo zaměřen na nekázeň ve třídě. Existují i dotazníky, které sledují výskyt různých forem rizikového chování, avšak tyto formy, ač spadají do kázeňských přestupků, nemají přímý vliv na samotnou výuku ve třídě. Měřitelným aspektem při posuzování nekázně může být časová ztráta ve výuce. O časových ztrátách ve výuce pojednává Bendl (2004b). Důvodem těchto ztrát jsou nejčastěji označovány nuda a charakter předmětu. Dále mohou být využity záznamové archy z pozorování tříd během výuky, ale vždy se bude jednat o výsledky jen jedné konkrétní třídy.

Kombinace obou metod se tedy jeví jako nejvýhodnější. I pro sestavení výstupního dotazníku byly použity výstupy kvalitativních metod - focus group a hloubkové rozhovory, samotný dotazník v příloze práce je již ale kvantitativní. Součástí předvýzkumu dotazníky budou opět rozhovory, ve kterých budou zjišťovány myšlenkové pochody respondentů, kteří budou dotazník vyplňovat. Následně budou tzv. „očištěny“ viněty tak, aby se dal celý dotazník standardizovat.

3.2 Výzkumné otázky

Abychom mohli měřit ne/kázeň, je potřeba nejdříve vydefinovat, co si žáci a učitelé pod pojmem nekázeň v hodině představují. Ke zjištění takových informací vedly kvalitativní nástroje, které posloužily k odpovědi na první výzkumnou otázku, a to:

- *Jaké chování žáků označují žáci samotní a učitelé jako nekázeň se zřetelem na projevy během vyučování?*

Odpovědi na tyto otázky posloužily k sestrojení části dotazníku, která bude zaměřena na výskyt nekázně ve třídě, tzn., nebude se věnovat sebehodnocení žáka. Následně bylo vybráno několik kázeňských přestupků, které žáci zmiňovali jako nejčastější. Tyto položky již budou součástí sebehodnocení žáka s tím, že k pěti položkám jsou zkonstruovány ukotvující viněty.

Jako další výzkumný problém se jeví okolnosti, za jakých se nekázeň vykytuje. Zde je dán poměrně široký prostor variabilitě respondentů, která může přinést rozdílné odpovědi na další výzkumnou otázku:

- *Za jakých okolností se nekázeň ve třídě nejčastěji vyskytuje?*

S tím je spojená i další výzkumná otázka, která se týká rozdílů ve vnímání nekázně na základě dvou kritérií, a to lokalita školy a navštěvující ročník:

- *Existují rozdíly ve vnímání nekázně u žáků z různě lokalizovaných škol, popř. v závislosti na ročníku, který žáci navštěvují?*

Pokud známe projevy i okolnosti, mohou nás zajímat příčiny nekázně. I když jsou v odborné literatuře poměrně dobře popsány, existují zde přeci jen drobné nuance, které mohou obohatit výzkumné pole.

- *Jaké jsou příčiny nekázně, která se ve vaší třídě vyskytuje?*

3.3 Výzkumný vzorek

Pro účely výzkumu byly v rámci kvalitativního výzkumu osloveny dvě výzkumné (cílové) skupiny. Těmito skupinami byli učitelé a žáci osmých a devátých ročníků základních škol. Školy byly vybrány dle možností autorky práce. Jednalo se o klasické základní školy s devíti postupnými ročníky. Velikost škol byla volena tak, aby se počet žáků celkově i počet žáků na druhém stupni nijak výrazně nevymykal celostátnímu průměru. Na přání škol nejsou zveřejněna jejich jména a školy jsou označeny velkými písmeny.

Název školy	Lokalita	Velikost obce (počet obyvatel)	Počet žáků celkem	Počet žáků na 2. stupni	Oslovený ročník/počet oslovených žáků	Počet oslovených učitelů
A	okrajová část Prahy	nad 100 000 obyvatel	486	178	9. ročník/ 11	3
B	obec	do 15 000 obyvatel	280	124	8. ročník/ 16	3
C	město	95 000 obyvatel	620	272	9. ročník/ 12	3
D	sídlištní část Prahy	nad 100 000 obyvatel	512	247	8. ročník/ 10	2
E	malá obec	do 3 000 obyvatel	183	82	8. ročník/ 8	2
F	město	90 000 obyvatel	330	151	9. ročník/ 12	2

Tabulka č. 3: Charakteristika základních škol zapojených do výzkumu

První skupinu tvořili učitelé, kteří byli vybráni stratifikovaným náhodným výběrem. Hloubkové rozhovory byly provedeny s 15 pedagogy, kteří byli vybíráni podle strat. Určení těchto strat vycházelo ze statistických údajů MŠMT za rok 2014 a týkalo se následujících kategorií (v závorce počet oslovených respondentů):

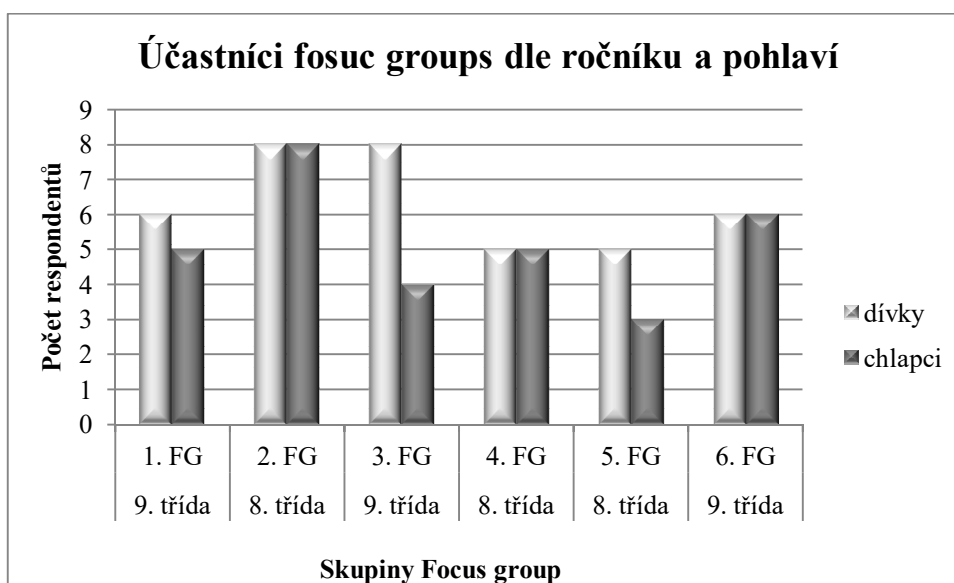
Typy strat	Počty oslovených učitelů (v závorce)					
pohlaví	muži (2)			ženy (13)		
věk (v letech)	do 26 (1)	26 - 35 let (3)	36 - 45 (5)	46 - 55 (3)	55 - 65 (2)	65 a více (1)
délka praxe (v letech)	do 6 (2)	6 - 12 (5)	12 - 19 (5)	19 - 27 (2)	27 a více (1)	
lokalita školy (dle počtu obyvatel)	2 000 - 10 000 (2)	10 000 - 30 000 (3)	30 000 - 100 000 (5)		nad 100 000 (5)	

Tabulka č. 4: Charakteristika oslovených učitelů vybraných na základě stratifikovaného náhodného výběru

Druhou výzkumnou skupinu tvořilo 69 žáků 8. a 9. ročníků základních škol. Jednalo se nejčastěji o věkovou kategorii 14 - 16 let. Z hlediska školy jako instituce nazýváme tento věk starší školní věk. Z hlediska psychického vývoje se jedná o jedince v období puberty až adolescence. U těchto jedinců se předpokládá, že charakterové vlastnosti již vyplouvají na povrch a jsou tak pro okolí čitelnější. Někteří žáci v tomto věku se vyznačují typickými charakterovými vlastnostmi adolescentů, jako jsou mravní charakterové vlastnosti, mezi které patří mravnost, čestnost, upřímnost, pravdomluvnost, zásadovost, aj. Dále jsou tito jedinci schopní sebekritiky, sebekázně i jisté formy sebehodnocení.

Všechny tyto a mnohé další vlastnosti se projevují i ve verbální komunikaci mladého člověka. Pro efektivní využití focus group za účelem získání co nejvíce přínosných dat bylo dále důležité, aby oslovení respondenti měli tzv. „zdravé“ sebevědomí, tzn., věřili si, zapadali do kolektivu a dokázali náležitě reflektovat dění

okolo nich. Poslední podmínkou, která byla pro účely výzkumu stanovena, byly dobré komunikační schopnosti a dovednosti. Sem můžeme zařadit dovednost vyjádřit se přesně, stručně, výstižně, jasně. S výběrem takových žáků do skupin focus group byli nápomocni učitelé, zejm. třídní, kteří tyto žáky učí a dokážou tak posoudit všechny výše uvedené podmínky výběru. Následující data ukazují skupiny focus group dle ročníků a pohlaví respondentů.



Graf č. 1: Účastníci focus groups dle ročníku a pohlaví

3.4 Výzkumné metody

3.4.1 Hlubkové rozhovory

Jako metodu sběru dat mezi učiteli byly zvoleny polostrukturované rozhovory. Jak uvádí Miovský (2006), výzkumník formuluje okruhy otázek, které jsou následně s respondenty probírány. Polostrukturovaný rozhovor však není vázán zcela pevnou strukturou, tazatel může např. měnit pořadí otázek, popř. reagovat na průběh celého rozhovoru. Kromě toho má tazatel možnost přidávat nová témata, popř. vynechat ta témata, která již byla odpověďmi předchozích respondentů nasycena.

Délka rozhovorů se pohybovala mezi 15 - 20 minutami čistého času a rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. Na začátku každého rozhovoru byla provedena charakteristika učitele dle strat. Zároveň byli všichni respondenti ubezpečeni o anonymizaci jejich identity i výpovědí. V průběhu rozhovoru byl kromě tazatele přítomen jen výzkumník, kladení otázek bylo neutrální a odpovědi nebyly nijak komentovány. Většina rozhovorů proběhla ve škole po skončení vyučování, a to v kabinetech, popř. v ničím nerušené jiné místnosti. Čtyři rozhovory byly zrealizovány na neutrálním prostředí, konkrétně v kavárně.

Oslovení učitelé velice dobře pochopili záměr výzkumu a podstatu rozhovorů, proto během dotazování nenastaly žádné komplikace, které by mohly ovlivnit relevanci získaných údajů.

Všechny záznamy jsou uchovány v digitální podobě, co nejdříve po jejich provedení byly analyzovány, hlavní a nosné myšlenky zaznamenány do písemné podoby a postupně kódovány tak, aby výstupy byly použitelné pro další bádání.

V rámci rozhovorů byly učitelům položeny tři základní otázky:

- 1. S jakými formami nekázně se u svých žáků setkáváte během výuky nejčastěji?*
- 2. Kde shledáváte příčiny nekázně během výuky?*
- 3. Do jaké míry ovlivňuje nekázeň žáků během výuky vaši práci v hodinách?*

3.4.2 Focus group

Šest skupin žáků bylo osloveno formou focus group. Jednotlivé skupiny trvaly od 60 do 75 minut čistého času. Přesto, že Patton (in Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 191) označil jako limitující faktor to, že skupina může být ovlivněna tím, že se její účastníci navzájem znají, tato skutečnost nebyla během výzkumu nijak na škodu. Ba naopak, žáci se ve skupinách ideálně doplňovali, znali pozadí výpovědí ostatních respondentů a mohli tak ihned reagovat svými poznatky.

Skupiny probíhaly v místnostech, kde nebyl výzkum ničím rušen. Nejčastěji se jednalo o knihovny, počítačovou učebnu a školní kuchyňku. Jediným rušivým

elementem tak bylo zvonění. S laskavým svolením vyučujících i vedení škol mohly skupiny probíhat během vyučování, kdy byli žáci pro potřeby výzkumu z výuky uvolněni.

Velkou snahou bylo, aby se v odpovědích dostalo na všechny účastníky skupiny. I když tomu tak bylo, nastal zde jeden zásadní problém, a to v počtu oslovených respondentů na jednu skupinu. Jako neideálnější se jevila skupina s osmi respondenty, u skupin s více jak deseti oslovenými žáky byl zaznamenán nedostatek prostoru pro výpovědi žáků, což také žáci po skončení skupin sami potvrdili. Všechny záznamy byly nahrávány na diktafon, nicméně i zde se ukázalo problematické vedení skupiny pouze jedním moderátorem. Během rozhovorů měl velice omezené možnosti ostatních písemných záznamů vzájemné interakce mezi členy skupin. Pro příští výzkumy by bylo vhodné přizvat ještě vedlejšího moderátora, který by se soustředil jen na vzájemnou interakci a mohl tak písemně zaznamenávat průběh přímo během rozhovorů.

Žáci byli velice nápomocni tím, že než začali vždy odpovídat nebo reagovat, nahlásili svoje číslo, které jim bylo na začátku skupiny přiděleno. Díky tomu mohlo dojít v následných transkripcích k poměrně snadné identifikaci respondentů. K té přispěly i poznámky moderátora, které byly učiněny ještě před začátkem rozhovorů. Ke každému číslu bylo přiřazeno jméno žáka, jeho věk, studijní výsledky (ve zjednodušené podobě - učím se výborně, průměrně, nic moc).

Během vedení focus groups nebyly zaznamenány žádné komplikace, které by měly výrazný vliv na relevanci získaných informací. Lze konstatovat, že žáci, kteří byli zvoleni do skupin, cítili jistou důležitost a prestiž, že mohou být nápomocni tomuto výzkumu.

Žákům byly položeny čtyři stěžejní otázky, které moderátor doplňoval vedlejšími podotázkami, jež vedly ke zjištění informací, které by přispěly k odpovědím na výzkumné otázky.

- 1. Jaké chování během výuky považujete za nekázeň?*
- 2. Jaké formy nekázně se během výuky odehrávají ve vaší třídě?*
- 3. Za jakých okolností se nekázeň ve třídě vyskytuje nejčastěji?*
- 4. Co je podle vás příčinou neukázněného chování žáků během výuky?*

3.5 Analýza a interpretace dat

3.5.1 Analýza hloubkových rozhovorů s učiteli

Pro snadnější definici byli učitelé označeni kódy tak, aby bylo možné identifikovat i pro čtenáře, zda se jednalo o muže či ženu. Dvěma mužům byly přiděleny kódy M1 a M2, třinácti ženám pak logicky kódy Z1 - Z13. Pro analýzu byla vybírána podstatná zjištění, pokud se některá opakovala často, nejsou v práci opakovaně uváděna. Všechny uvedené informace jsou autenticky přepsány, nebyly nijak upravovány.

1. S jakými formami nekázně se u svých žáků setkáváte během výuky nejčastěji?

Jako první proběhla analýza odpovědí na otázku, s jakými formami nekázně se u svých žáků vyučující setkávají nejčastěji. Učitelé byli předem požádáni, aby se zaměřili na projevy nekázně, které se vyskytují během výuky. Uvedená data by se dala i kvantifikovat do tabulek, nicméně pro přínos práce jsou uvedeny přepisy útržků odpovědí.

Nejčastěji učitelé zmiňovali různé formy vyrušování:

Z2: „Mně teda nejvíce vadí, když žáci během mého výkladu vyrušují. Jako že se baví mezi sebou, pokřikují po sobě. To se pak člověku snadno přetrhne nit.“

Z7: „Když si mezi sebou povídají. Nejen, že to ruší mě, ale ruší to i ostatní spolužáky, kteří mají o výklad zájem. Ale v podstatě jde o pořád stejné osoby.“

M2: „Vím, že jsou často plní dojmů, hlavně po víkendu, ale copak si ty informace nemůžou říct o přestávce. Nejlepší je, když si spolu povídají třeba dvě holky v lavici a pak mi na konci hodiny řeknou, že tomu nerozuměly.“

Z11: „Myslím si, že jim dávám v hodině dost velký prostor, aby se vyjádřili. Když pak ale začnou spolu kecat v lavici nebo se začnou otáčet, tak to začínám běsnit. Potřebuji na práci klid a potřebuji, aby mě aspoň chvíli poslouchali.“

To jsou jen některé ukázky výpovědí učitelů ohledně vyrušování v podobě nejčastějších verbálních projevů žáků. Ovšem nekončí jen u nich, k verbálním projevům se často přidává nepozornost, otáčení se v lavici, popř. komunikace mezi žáky na opačné straně třídy.

Z6: „Nikdy jsem neměla s nekázní moc velké problémy, hned na začátku roku jsme si ve třídě nastavili jasná pravidla. Přesto mě dovede vytočit, když se během mého výkladu otáčí za svými spolužáky a neustále je něčím otravují.“

Z13: „Což o to, když si spolu šuškaají v lavici a nikoho tím moc neruší, tak to ještě jde. Nechápu ale, jak si spolu dokážou povídat spolužáci napříč třeba pěti řadami, a i to dokážou.“

M1: „Člověk si tak nějak zvykne na to, že jsou ve třídě prostě ukecaný žáci. Ale když už je napomenete po šesté a oni nejsou ochotný přestat, to mě to jejich povídání už docela dovede rozčílit.“

Z4: „I když se snažím hodiny připravovat tak, aby neměli čas si spolu povídat, pokud nemusí, někdy se to nepovede. Ale stačí jeden vážný pohled a oni toho většinou nechají.“

Z12: „Já moc povídání v hodině neřeším. Tím, že učím výtvarku, mi nevadí, když si spolu popovídají, ale musí u toho pracovat. I když někdy se to zvrtné v docela velkej brajgl, to pak zvyšuju hlas. Vadím mi ale, když svým pokřikováním otravují ostatní spolužáky.“

Jak je z přepisů patrné, nekázeň ve formě verbálního vyrušování je pro učitele poměrně obtěžující faktor. Jako další označovali učitelé konkrétní přestupky proti dohodnutým pravidlům, které považují za formy nekázně. V tomto případě se nejedná o třídní pravidla, ale o jakási nepsaná pravidla, která si vyučující se svými žáky stanovili na začátku školního roku.

Z1: „Což o to, rušení v hodině sice není nic příjemného, ale s tím se dá pracovat. Co mě ale může úplně vytočit je to, když jedinec nemá učebnici, sešit, někteří ani nemají čím psát. Někteří borci nosí penál v září a tím to končí.“

Z4: „Vadí mi, když se libovolně přesazují a nesedí podle zasedacího pořádku. Chápu, že máme každou hodinu v týdnu v jiné učebně, ale potřebuji, aby v předních lavicích seděli ti, kteří to potřebují a potřebují dávat pozor.“

Z10: „Máme od začátku roku jasně domluvená pravidla. A když je můžu dodržovat já, tak oni by mohli také. Někdy mám pocit, že tak zlobí, že jsem v úplně cizí třídě. Hlavně to jejich zapomínání.“

V teoretické části práce bylo zmíněno, že efektivní vedení třídy má svůj význam. Nejde jen o tzv. třídní pravidla, ale také o pravidla mezi konkrétními učiteli a žáky. Všechna pravidla musí být žákům jasně známa, měla by se jim často připomínat. V předchozích řádcích učitelé vypověděli, že porušování dohodnutých pravidel vadí. Nejčastěji bylo zmiňováno zapomínání školních pomůcek. Nejednou učitelé zmínili zapomínání domácích úkolů:

Z3: „Já už jsem zadávání domácích úkolů skoro vzdala. Nemá cenu se pořád rozčilovat nad tím, jestli úkol přinesli nebo ne. Je to akorát zdržování. Když už jim výjimečně nějaký úkol zadám, pak pozitivně ohodnotím ty, co ho přinesou. Ale je to tak půlka třídy.“

Z7: „Čím dál častěji děti nenosí úkoly. Ale to vlastně není nekázeň, akorát, že jim z toho nemůžu dávat pětky. To je zakázané. Takže z toho, co si mají doma zopakovat, pak připravuji test. Minule úkol přinesly jenom tři děti z dvaceti.“

Z9: „No v angličtině jsou úkoly dost důležité. Hlavně slovíčka. To pak dopadá špatně, když se je doma nenaučí. Zbytečně si tím zhoršují známky. Ale je to jejich lenost. Ale netrestala bych to poznámkou, však ona jim ta špatná známka taky nepřidá.“

Mezi dalšími projevy nekázně učitelé zmiňovali drzé a vulgární vyjadřování. Ne tak směrem k nim samotným, ale mezi žáky navzájem. Jak je patrné, velice jim vadí množství sprostých slov, které žáci používají, bez ohledu na to, zda je ve třídě přítomen vyučující či nikoli:

M1: „Jako puberták jsem taky nešel pro sprostý slovo daleko. Ale byli to maximálně ty volové. To jak si kluci i holky dovedou nadávat dneska, to je příšerný. Ani to tu nemůžu říct, protože bych se červenal.“

Z2: „Nejhorší je, když někdo odpoví špatně na moji otázku. To je hned častován slovy debil, kretén. Samozřejmě, že se to snažím hned utnout, ale rozebírat to dlouze, to ani nemá cenu. Hlavně v naší devítce je to katastrofa. A jak umí nadávat holky!“

Z5: „Během výuky si to moc nedovolí. Ale co si tu zaslechnu o přestávkách při dozoru, to je docela rachot. Nejvíce mě štve, že je člověk napomíná a někteří vyučující se to snaží přeslechnout, aby se nemuseli zbytečně rozčilovat.“

Z1: „Nedávno jsem zachytila v hodině papírek, který si mezi sebou posílali. Jen jsem jim ho zabavila a nechala si ho na lavici. O přestávce jsem si ho potom v kabinetě přečetla. Skoro se mi udělalo špatně. To, co tam bylo napsané, bylo tak vulgární! Ten dopis mám schovaný, ale netuším, kdo ho psal, takže jsem se v tom víc nerypala.“

Paní učitelka nebyla jediná, kdo si postěžoval na posílání dopisů, papírků. Vůbec často zazněly připomínky k všeobecnému nepořádku ve třídách. Nicméně se učitelé shodli, že tento nepořádek nenarušuje výuku přímo, maximálně dojde k mírné časové ztrátě na začátku hodiny. Někteří učitelé na to reagují poměrně pohotově:

Z8: „Když vejdu do třídy a je tam velký nepořádek, zůstávám stát mezi dveřmi a počítám do dvaceti. Děti už to znají, takže během dvaceti vteřin je třída uklizená.“

Jednou jsem je nechala uklízet až po hodině o přestávce, takže to si moc dobře pamatují.“

Z13: „No čím větší jsou, tím dovedou udělat ve třídě větší svinčík. To, že jim padají shnilé svačiny z lavic, je jejich problém. Nejvíc mě ale štve, když po sobě začnou něco házet v hodině, sypou kolem sebe papírky nebo kopají do PET lahvi.“

Z9: „Pokud je ve třídě nepořádek, trvám na tom, aby ho na začátku hodiny uklidili. Ale žáci už si to hlídají sami, protože jednou jsme tak nestihli zkontrolovat jejich práci v hodině a to jim docela vadilo. Byla to příprava na test a uškodili tak sami sobě.“

Následuje téma elektroniky v hodině. Nejde jen o používání mobilních telefonů. Učitelé také velmi často zmiňovali, že jim vadí, když mají žáci v uších sluchátka, anebo mají velká sluchátka nasazená na krku. Tuto problematiku řeší školy různě. V jedné ze škol je nošení mobilních telefonů do školy zakázáno úplně, jak ale bude vidět, mnoho pozitivního tento krok nepřinesl. V některých školách mají používání mobilního telefonu jasně upravené ve školním řádu (4 školy z 6), jedna škola je k užívání mobilů velice benevolentní.

M2: „Mobily během výuky nechci ani vidět. Děti to ví, takže jsem od začátku školního roku udělil jen dvě napomenutí za to, že někomu mobil při výuce zazvonil. Dokonce je netoleruju ani jako kalkulačky. Mají si je na matematiku nosit, a když je nemají, tak si je můžou o přestávce u mě půjčit.“

Z11: „Občas, když jim pustím třeba nějaký dokument nebo krátký film, si všimnu, že někdo tajně vytáhne mobil do lavice. Většinou ho jen napomenu a on ho zase schová. Žáci tu mobily můžou používat o přestávkách, ale v hodině musí být mobil vypnutý v tašce. Ale vypnuté asi nejsou. Jednou jsem nachytala hned dvě holky, takže jsem pohrozila, že už jim nikdy nic nepustím. A docela to zafungovalo.“

Z3: „V mojí třídě, kterou mám i na češtinu, zafungovala domluva s rodiči. Na začátku školního roku jsem se s nima domluvila, že když někoho načapám s mobilem v hodině, tak mu ten mobil prostě zabavím a nechám si ho třeba dva dny. Kupodivu s tím rodiče souhlasili, někteří mě přemlouvali i na týden. Udělala jsem to dvakrát, rodičům jsem to

vždycky zavolala, a od té doby používání mobilů neřeším. Ale tohle jsem si mohla dovolit jen u sebe, tam rodiče znám už tři roky. “

Z8: „My jsme se s rodiči domluvili, že mobily zakážeme úplně. Jenže je to problém. Sice neřešíme jejich používání v hodinách, protože to pak řeší pan ředitel osobně. O přestávkách se nám ale srocují na záchodech a tam mobily používají. Jenže to bysme jim museli pořád stát za zadkem, a to taky nejde. Taký jsme letos zaznamenali docela velký nepořádek o přestávkách, protože většina kluků se prostě bez mobilu nudí, a tak dělají akorát hlouposti. Já osobně bych tohle pravidlo změnila zpátky, ale pan ředitel nechce. Jenže on nemá dozory. “

Z12: „Já během hodin moc mobily neřeším (učitelka výtvarné výchovy - pozn. autorky). Děti ví, že je nesmí používat, když jim zadávám práci, anebo když dělají něco ve skupinách. To jim raději pustím nějakou hudbu z notasu. Ale když pracují samostatně, tak můžou klidně poslouchat. Ale musí to být ze sluchátek. Aby to nerušilo ostatní. “

Z6: „Já s používáním mobilů nemám problém. Zatím to žáci respektují. Co mě ale dovede vytočit, jsou ty jejich traktoristický sluchátka na krku. To mi vadí. Takže je upozorním, aby je sundali. Dokonce znám jednu kolegyni, z jiné školy, ta dvěma žákům přestříhla šňůry od těch sluchátek. Měla z toho docela problémy, ozvali se rodiče a musela kupovat nové. “

Posledním bodem, který je nutné v této části práce zmínit, je jev, který sami učitelé nazývají pasivní nekázeň. Bez jakéhokoli podnětu se o této formě nekázně zmínilo sedm učitelů z patnácti oslovených. Jde o druh nekázně, kdy žáci odmítají jakkoli s učitelem spolupracovat, v hodinách nevykazují žádnou aktivitu a dokonce často ignorují jejich pokyny:

Z5: „Já si nemyslím, že je to tak hrozné (míněna nekázeň - pozn. autorky). Řekla bych, že mě víc štve jedinci, kteří v hodinách nedělají vůbec nic. Já třeba učím žáky, kteří mi odevzdají písemku, mají tam jen svůj podpis a dokonce jsou tak drzí, že tam napíší neumím to. “

Z1: „Já mám ráda živé třídy, když se mnou děcka spolupracují, doplňují můj výklad. Ani se u toho nemusí hlásit, prostě to v hodině jede. A nejhorší jsou ti, kteří na mě za celou hodinu nepromluví, odmítají spolupracovat se mnou i s ostatními. V každé třídě najdu tak dva až tři žáky. Snažila jsem se to řešit i s rodiči, ale je to marný. Znamky mají průměrné až podprůměrné a aktivita v hodinách je nulová.“

Z9: „Já bych to nazvala takovou pasivní nekázní. Nikoho tím sice nevyrušují, ale stejně na to ostatní žáci nereagují moc dobře. Jsou to takoví peciválové, kteří ani nezvednou ruku. Možná, že to ví, ale je jim zatěžko jakkoli se projevit. Prostě odmítají dělat cokoli a do školy chodí jenom proto, že musí“

Jak je patrné ze získaných informací, označili učitelé jako nejčastější formy nekázně:

- vyrušování ve formě verbálních projevů,
- otáčení se ke spolužákům, povídání si se spolužáky ze vzdálenějších lavic,
- překračování stanovených pravidel,
- nepořádek ve třídě,
- používání mobilních telefonů a přítomnost sluchátek,
- pasivní nekázeň.

Ani jeden pedagog nezmínil podvádění při testech, tj. opisováním od spolužáků nebo používání taháků. I na toto téma došlo, nicméně učitelé takové jednání označili za neznalost látky a neochotu se připravit na výuku a převážná většina učitelů, pokud už takové jednání odhalí, hodnotí známkou nedostatečná. I když takové jednání označovali učitelé jako podvodné, mnohem horší varianta podvodu je pro ně přepisování známek v žákovské knížce anebo podvodné podepsání rodičů. Nicméně každý z jevů zmínil vždy jen jeden učitel a i ostatní potvrdili, že jde o podvody velmi ojedinělé.

2. Kde shledáváte příčiny nekázně během výuky?

Další otázka se věnovala příčinám nekázně během výuky. Zde je zbytečné provádět transkripci rozhovorů, neboť všichni učitelé se shodli na několika stejných okolnostech. Učitelé uváděli několik nejčastějších příčin s tím, že každý uvedl

minimálně tři. Je tedy přehlednější tyto informace z rozhovorů zpracovat statisticky a uvést jejich četnosti. Pro statistické zpracování byl použit free software Gretl na zpracování statistických dat. Data byla nejprve přepsána do Excelu a následně zpracována v Gretlu.

Příčiny školní nekázně jsou zmapovány poměrně kvalitně. Ve své publikaci je dopodrobna uvádí Bendl. (2005, s. 118-119). Pro účely tohoto výzkumu ale bylo dobré zmapovat rozdíly ve výpovědích žáků a učitelů stejných škol, zda vnímají příčiny obdobně, anebo zcela rozdílně. V následující tabulce najdeme výčet odpovědí učitelů.

Příčiny nekázně	Absolutní četnost	Relativní četnost
Výchova v rodině	12	13,3%
Stav celé společnosti	10	11,1%
Nízká motivace	10	11,1%
Nezdravá podpora žáků rodiči	9	10,0%
Malé možnosti učitelů	8	8,9%
Minimum životních cílů	7	7,8%
Špatný přístup učitelů	7	7,8%
Nízká autorita učitele	6	6,7%
Školní neúspěch	6	6,7%
Nuda	5	5,6%
Poruchy chování	4	4,4%
Učitelé jako špatný vzor	3	3,3%
Provokace učitelů	3	3,3%
Celkem	90	100,0%

Tabulka č. 5: Příčiny nekázně při výuce z pohledu učitelů

Po zpracování písemných přepisů hloubkových rozhovorů bylo zaznamenáno celkem 90 údajů o příčinách nekázně žáků. 80% oslovených učitelů zmínilo výchovu v rodině. Nejčastěji uváděli nedůslednou výchovu, špatnou, laxní či benevolentní. Jedna paní učitelka zmínila, že rodiče v současnosti: *„dělají ze svých dětí nedotknutelné bohy, a přitom si neuvědomují, že mají doma úplně obyčejné hubertáky. Ale ony jim ty děti jednou ukážou, jednou se to těmhle rodičům vrátí...“* S tím souvisí i čtvrtá nejčastější příčina nekázně, a to nezdravá podpora žáků svými rodiči.

O stavu společnosti již byla řeč v úvodu práce, a tento názor potvrdili i učitelé. Celých 67% zmínilo negativní odraz společnosti jako možnou příčinu nekázně. Většinou zmiňovali, že po dětech nemůžeme chtít něco, co se vymyká dnešní morálce ve společnosti. Není možné trvat na kázni, když kolem sebe mají žáci dnes a denně ukázkou negativních vzorů, hlavně z médií. Stejný počet učitelů zmínil nízkou motivaci žáků. Tuto motivaci spojovali učitelé se vzděláním obecně a s prakticky neomezenými možnostmi dnešní doby dostat se na jakoukoli střední školu. Tudíž žáci nemají nejmenší důvod chovat se ukázněně, protože sami dobře vědí, že informace o udělených kázeňských opatřeních na základní škole se na střední školu nikdy nedostanou. A snížené známky z chování se dnes udělují spíše výjimečně.

Více než polovina učitelů přiznává, že kromě udělení poznámek, napomenutí či důtek v podstatě nemají jiné možnosti, jak bojovat s nekázní žáků. Snad jedinou možností je informování rodičů a jednání s nimi, ale vzhledem k tomu, že se jedná často o tytéž rodiče, tato jednání dost často nevedou k nějakým cílům. Několik učitelů se svěřilo, že by uvítali možnosti vyvést neukázněného žáka ze třídy během vyučování. Na dvou školách takový postup funguje a tito žáci končí buď v ředitelně, kde plní svoji práci individuálně, anebo v kanceláři školy. Jinak jsou ale možnosti učitelů k realizaci tohoto kroku prakticky nulové.

Poměrně podobně dopadly ukazatele jako minimum životních cílů, školní neúspěch a nuda. Na tomto místě by se dalo polemizovat o tom, zda jsou žáci posledních dvou ročníků základní školy vůbec schopni mít již nějaké životní cíle. A pokud ano, zda nejsou tyto cíle stále zkresleny určitou mírou stále ještě dětské naivity. Školní neúspěch a nuda se týkaly již výše zmiňovaných žáků, kteří byli zařazeni do kategorie žáků s pasivní nekázní. Učitelé tak pojmenovali příčiny týkající se právě

těchto žáků. Nešlo tudíž o nudu ve výuce, ta byla zmiňována na jiném místě, šlo o to, že nudou bylo označeno veškeré pasivní chování těchto žáků. Z toho vyplývá, že se učitelé domnívají, že tito pasivní žáci se prostě ve škole nudí, a proto nemají sebemenší zájem o výuku.

Ve čtyřech případech byly jako příčinou nekázně zmíněny poruchy chování. Vždy se jednalo o specifické žáky, kteří mají takové poruchy diagnostikovány a jsou např. pod medikamenty. Často proto učitelé jejich chování omlouvali se slovy, že tito žáci za to vlastně ani nemohou.

Zajímavým zjištěním byl nemalá kritika učitelské obce. Téměř polovina učitelů označila jako příčinu špatný přístup učitelů. Při bližší definici této příčiny vyšlo najevo, že špatným přístupem zde učitelé mají na mysli špatně zorganizované, náročné nebo naopak nenáročné hodiny umožňující žákům nudu, nepartnerské jednání s žáky, označené jako povrchní, nepřátelské či ponižující. Jeden z učitelů mužů nazval tyto učitele „*studeným psím čumákem*“. Více než třetina učitelů zmiňovala jako možnou příčinu učitele s nízkou autoritou. Podle respondentů se jedná o učitele, které jejich práce nebaví, neumí děti zaujmout. Dvakrát mezi těmito vyučujícími byli zmíněni kolegové z prvního stupně, kteří v osmých a devátých třídách učí buď cizí jazyk, anebo výtvarnou výchovu. Jedna respondentka popsala tuto situaci následovně: „*Tito učitelé prostě neumí přepnout. Jednají s těmi pubertáky jak s malými dětmi a vůbec si neuvědomují, že před sebou mají skoro dospělé lidi. Pak se není čemu divit, že s nima ty velký cvičí.*“

Pětina učitelů uvedla špatný vzor učitelů. Téměř ve všech případech se jednalo o značnou míru sebekritiky, která je pochopitelná. Pro přesnější definici uvádím odpověď jedné učitelky: „*Jak můžeme po dětech chtít, aby dodržovaly nějaký pravidla, když to sami ani často neděláme. Já třeba vím, že občas přijdu na hodinu pozdě. Rozčilil se na ty, kteří nemají připravené pomůcky na lavici, ale oni mi to hned vrátí, že já jdu taky pozdě. Anebo s přezouváním. Copak může kolegyně na chodbě rvát na někoho, že není přezutý, když má sama na nohách kozačky? Je to docela jednoduchá rovnice. Když budeme dodržovat pravidla my - učitelé, pak to bude jednodušší i pro ty děti. Protože oni jsou dost chytrý a chytí se každé maličkosti, aby vás načapaly.*“

Jako poslední kategorie je zde zmíněna provokace učitelů. I když ji zmínila pětina respondentů, jde spíše o nevinné žertíky a poznámky některých jedinců, které ale pobaví celou třídu. Ani jeden z oslovených učitelů se ale nesetkal na vlastní kůži za cílenou zákeřnou provokací vůči své osobě, i když takové možnosti v českém školství vůbec nevylučují.

3. Do jaké míry ovlivňuje nekázeň žáků během výuky vaši práci v hodinách?

Ke konci rozhovorů na tuto otázku odpověděli všichni oslovení učitelé jednou či dvěma větami. Jejich výpovědi se mnoho neliší, z tohoto důvodu je zde uveden jejich výčet, neboť nejsou nijak statisticky významné:

- „přicházím o docela dost času, který by se dal využít efektivněji“,
- „dost mě to dokáže rozhodit, a já jsem pak naštvaná po celý zbytek dne“,
- „nestihneme důležité věci, které se pak musí naučit sami doma“,
- „moc neovlivňuje, prostě musím pracovat s materiálem, který ve třídě mám a musím na to být připravená“,
- „no jak která nekázeň, ty nejhorší žáky můžu vykázat do ředitelny, takže pak mám na práci klid“,
- „na pondělky a pátky se vždy nějak psychicky připravím, ostatní dny jsou docela v pohodě“,
- „přemýšlím, že s tím seknu. Chci si vychovávat svoje vlastní děti a ne žáky, které nevychovali rodiče“,
- „za ta léta už mě toho moc nevytočí, takže to řeším spíš po hodině a zbytečně se nějakým řešením v hodinách nezdržuji“,
- „vždyť oni za to ani nemůžou (žáci - pozn. autorky), já bych spíš začala s výchovou rodičů, anebo by měli rodiče dostávat jakýsi 'řidičák' na výchovu dětí“,
- „na začátku hodiny jim řeknu, co se bude dít a oni už vědí, že když budou zlobit, tak to nestihneme a dostanou to za práci na doma“,
- „když mě hodně naštvou, rozdám jim papíry a dám jim krátký diktát nebo testík úplně mimo plán hodiny“.

Toto je jen výčet některých odpovědí, které se často opakovaly. Pouze jediná učitelka zmínila, že přemýšlí o jiné práci, ostatní učitelé jsou svým způsobem s nekázní žáků smíření a snaží se s ní bojovat v rámci svých sil a možností.

3.5.2 Analýza focus groups s žáky

Analýza získaných informací z focus group byla časově i administrativně velice náročná. Nasbíráno bylo dohromady 408 minut materiálu (což odpovídá zhruba sedmi hodinám záznamů). Jako první v pořadí byla provedena transkripce celých rozhovorů a otevřené kódování. Dále byla provedena redukce 1. řádu - vypuštění nepodstatných myšlenek pro účely výzkumu a následně axiální kódování. Ukázka otevřeného kódování je uvedena v Příloze č. 2.

Následovalo axiální kódování a rozdělení dat do následujících kategorií:

- příčinné podmínky
- jev
- kontext
- intervenující podmínky
- strategie jednání
- důsledky.

Mezi těmito kategoriemi byly hledány vzájemné souvislosti, které vedly k zajímavým zjištěním.

1. Jaké chování během výuky považujete na nekázeň?

V první řadě bylo důležité v předotázce zjistit, jak žáci vůbec rozumí pojmu kázeň, resp. nekázeň a co si pod tímto pojmem představují. V tomto případě nebyly nalezeny rozdílné odpovědi v souvislosti s ročníkem anebo lokalitou školy. Obecně tak žáci označili kázeň jako chování, při kterém by se měla dodržovat nějaká pravidla, ať už třídní, pravidla v rámci školního řádu i nějaká společenská pravidla. Někteří žáci devátých tříd zmiňovali i morální pravidla, jeden žák mluvil dokonce o jakémsi

sebeuvědomění vlastního chování. Za nekázeň potom žáci nejčastěji označili jakékoli přestupky proti těmto pravidlům, pokud tyto přestupky obtěžují ostatní.

Odpovědi na tuto otázku byly spíše obecnějšího charakteru bez souvislostí s konkrétní třídou či žákem. Žáci tak hodnotili, zda se s nekázní již setkali, v jaké míře a zejména jaké projevy chování sami označují jako nekázeň. Obecně tak vyplynulo z odpovědí třináct různých forem chování, které byly žáky osmých i devátých ročníků označeny jako nekázeň:

- žáci se spolu v lavici baví při výkladu nebo během samostatné práce,
- žáci se baví se svým okolím, dokonce se otáčejí k zadním lavicím,
- žáci si posílají dopisy nebo jiné věci,
- žáci po třídě hází papírky nebo jiné předměty,
- žáci přesouvají během výuky cizí věci (penál, tašku) po třídě,
- i přes zákaz používají žáci během výuky mobilní telefony,
- žáci jsou hluční, vykřikují a ruší výklad učitele/učitelky,
- žáci jsou drzí na učitele/učitelky a mají nevhodné poznámky,
- žáci chodí pozdě do výuky,
- žáci často nenosí domácí úkoly,
- žáci při testech opisují od spolužáků,
- žáci při testech opisují z „taháků“,
- žáci většinu hodiny proleží na lavici.

I přestože žáci poměrně dobře pojmenovali obecné formy nekázně, z odpovědí na následující výzkumné otázky je zřejmé, že ne všechny formy se ve třídách vyskytují. A pokud ano, tak zde již hrají roli kategorie, podle kterých byly vybírány focus group, tzn. ročník a lokalita školy.

2. Jaké formy nekázně se během výuky odehrávají ve vaší třídě?

Jako první otázka byla žákům položena obecná otázka o nekázní v jejich třídě. Tzn., že žáci měli odpovídat na to, v jaké míře se nekázeň ve třídách objevuje. Odpovědi respondentů z různých focus groups se v tomto případě takřka shodovaly v tom, že nekázeň se vyskytuje ve všech oslovených třídách. Stejně tak se žáci shodli

na tom, že nekázeň je ve třídě téměř každodenní záležitostí a obtěžuje jak respondenty samotné, tak i jejich spolužáky a učitele. Dále si žáci uvědomovali problém tzv. časových ztrát během výuky. Sami dokázali pojmenovat tento konkrétní problém tak, že díky nekázni přichází ve výuce o čas, který by měl být věnován jiným činnostem.

Co se týká konkrétních forem, i zde se výpovědi žáků shodovaly, a to nejen s přihlédnutím k ročníku a lokalitě (velikosti) školy, ale i s výpověďmi oslovených pedagogů. Mezi nejčastější formy nekázně označovali žáci vyrušování ve formě povídání si se sousedem v lavici, popř. s ostatními spolužáky. Jako další podobu označili žáci otáčení se, posílání si dopisů a různých předmětů po třídě, což je pro obě skupiny (učitele i žáky) jev, který zásadně narušuje chod vyučovací hodiny. Žáci navíc označili za formu nekázně i případy, kdy si v hodinách lepí papírky na záda, popř. si je dávají do kapucí a obtěžují tím spolužáky, kteří sedí před nimi. Dále jako nekázeň uváděli žáci používání mobilních telefonů, a to jak hraní her, tak pohyb na sociálních sítích nebo poslouchání hudby. Sebekriticky se žáci také shodli na tom, že jsou občas na učitele drzí, používají nemístné otázky na vyučující. To vadí nejen učitelům, ale i ostatním spolužákům, kteří takové chování považují za trapné a nevychované.

I když se ve více jak polovině výpovědí shodli učitelé a žáci, přeci jen se vyskytly rozdíly v hodnocení forem neukázněného chování. Učitelé za neukázněné chování označili i jevy jako odmítání spolupráce, čili pasivitu při výuce, sprostou mluvu mezi žáky navzájem a nenošení domácích úkolů. Tyto tři jevy nebyly u žáků nijak zmíněny.

Žáci pro změnu označili za formy nekázně posmívání se spolužákům a „spaní“ v hodině. Obecně pak u jednoho spolužáka použili termín „zlobí“, čímž měli v podstatě na mysli všechny formy neukázněného chování.

Právě odpovědi na první výzkumnou otázku posloužily k sestrojení dotazníku, jehož konstrukce je podrobně popsána v kapitole 3.5.3.

3. Za jakých okolností se nekázeň ve třídě vyskytuje nejčastěji?

Obecně se žáci všech focus groups shodovali v tom, že nekázeň v jejich třídě je nejčastěji záležitostí tzv. výchovných předmětů, jako jsou hudební, výtvarná či občanská výchova. Některé skupiny zase uváděly, že nekázeň je záležitostí předmětů s potřebou vyšší míry soustředění a logického uvažování, tj. matematika, fyzika a chemie. Avšak u těchto předmětů záleží z pohledu žáků vždy na vyučujícím a jeho přirozené autoritě. Dále žáci uváděli, že velice záleží na vyučujících. Nejméně se „zlobí“ v předmětech, které jsou vyučovány někým z vedení školy - ředitel/ka, zástupce/zástupkyně. Poměrně nízká nekázeň panuje během výuky cizích jazyků, snad proto, že si jsou žáci vědomi nutnosti v dnešní době cizí jazyk dobře ovládat. Mezi oslovenými skupinami se dvě vyjádřily v tom smyslu, že se snaží dodržovat třídní pravidla, na jejichž vzniku se podíleli samotní žáci a jsou pro ně více závazná, než školní pravidla. Tyto skupiny také potvrdily menší míru výskytu nekázně ve třídě během vyučování.

Velice zajímavé a odlišné okolnosti uváděli žáci osmých ročníků. „Osmáci“ se podle svých slov bojí více zlobit, protože se obávají buď snížené známky z chování, anebo mají obavy, že se jejich nekázeň promítne ve výsledné známce z předmětu na vysvědčení. Tento fakt chápou jako přítěžující při výběru střední školy a šanci dostat se na vybranou školu. Oproti tomu žáci devátých ročníků tyto obavy nemají. Nevěří totiž tomu, že by jim vyučující takovýmto postupem „zkazili“ jejich budoucí studijní cestu a spoléhají na benevolenci učitelů.

Další rozdíly byly zaznamenány v odpovědích skupin podle lokality a velikosti školy. Žáci, kteří navštěvují školu v menší obci, nemají takové možnosti výběru středních škol, a to z důvodu velké vzdálenosti a obecně menší dostupnosti různého počtu a druhu středních škol. Proto si dle výpovědí žáci „venkovských“ škol své chování více hlídají, aby dosáhli v posledních dvou ročnících základní školy co nejlepších výsledků dle svých možností a neocitli se v situaci, kdy by jim byla kvůli nekázni udělena snížená známka z chování.

Zajímavé byly i výpovědi žáků z malé obce (do 3 000 obyvatel). Zde žáci často uváděli jako okolnosti fakta, že se v obci zná každý s každým, jejich rodiče znají

několik učitelů, popř. ředitele školy osobně, a tak se dozvídají o nekázní žáků neformální cestou. Takové získání informací je prý horší, než kdyby jim byla udělena např. poznámka.

Žáci z městských škol a škol větších obcí ani jednou takovéto okolnosti neuváděli, což je samozřejmě dáno většími možnostmi výběru různých typů střední školy a anonymním prostředím velkých lokalit. Jediná cesta, kterou se rodiče dozvídají o jejich kázeňských přestupcích, je tak cesta formální, a to buď přes třídního učitele anebo prostřednictvím vedení školy. Na druhou stranu se všechny tyto prohřešky řeší vždy oficiálně. V malých obcích se totiž dodnes setkáváme s jakousi atmosférou venkova určenou nezaměnitelným prostředím a osobitými mezilidskými vztahy, vyznačujícími se nízkou mírou anonymity a častými příbuzenskými vztahy.

4. Co je podle vás příčinou neukázněného chování žáků během výuky?

Zatímco okolnosti nekázně se lišily s ohledem na ročník a lokalitu školy, příčiny nekázně byly žáky označovány zcela jednoznačně bez ohledu na předchozí kritéria. Příčiny se dají dle získaných výpovědí rozdělit do několika kategorií:

- **Čas a den**

Žáci mnohdy vypovídali, že nekázeň je problémem hlavně odpolední výuky, a to v případech, že mají na rozvrhu i náročnější předměty, jako jsou dějepis, český jazyk, či fyziku. Nemají dle svých slov sílu se příliš soustředit, hlavně ti žáci, kteří chodí pravidelně na oběd do školní jídelny. Jako kritické dny označovali shodně žáci pondělí - musí si sdělit zážitky z víkendu a pátky - jsou už příliš unavení.

- **Přítomnost „problémových“ žáků**

Shodně také některé skupiny vypovídaly, že nekázeň ve třídě je do značné míry ovlivněna přítomností žáků, které mají časté kázeňské problémy. Tito žáci byli nejčastěji označováni jako ti, kteří mají nějaké poruchy chování, jsou nevychovaní, rodiče se jim nevěnují, anebo mají v rodičích zastání za každou cenu.

- **Rozdíly v pohlaví**

Podle výpovědí respondentů se nekázeň vyskytuje více u chlapců. U dívek jde zejména o povídání si, popř. věnování se jiným věcem než výuce. Jen zcela výjimečně jsou dívky drzé na vyučující či hlasitě vykřikují. Chlapci oproti tomu hodnotili svoje chování poměrně kriticky, uznali, že dokážou být drzí, často mají nemístné poznámky. Ze získaných dat vyplývá, že jedinou formou nekázně, která nesouvisí s pohlavím, je používání mobilních telefonů během výuky. Liší se zde jen důvod používání mobilů. Dívky se častěji pohybují na sociálních sítích, chlapci sledují výsledky sportovních utkání či poslouchají hudbu.

- **Učitelé a výuka**

Jak již bylo zmíněno výše, nekázeň je přítomna v předmětech, které žáci označují jako nudné. Nejčastěji tak označovali výchovné předměty, to ale neplatí plošně pro všechny oslovené skupiny. Podle žáků spíše záleží na náplni hodiny. Mají-li žáci pracovat samostatně a jejich práce je později oklasifikována, nemají čas „zlobit“. Více nekázně se vyskytuje v hodinách, kde převládá dlouhá frontální výuka a kde mají žáci problémy s dlouhodobou pozorností.

Dále žáci zmiňovali autoritu a přísnost učitelů. Ve výuce velice přísných učitelů panuje spíše strach, a tak se žáci obávají jakkoli negativně projevovat. U učitelů s přirozenou autoritou (a nemusí patřit k nejpřísnějším) mají žáci pro změnu obavy, že by konkrétního vyučujícího mohli zklamat, a tak si raději své chování hlídají.

Několik žáků se také vyjádřilo v tom smyslu, že učitelé nemají žádné nástroje, jak třídu nebo konkrétní žáky uklidnit či je nějak smysluplně potrestat. Jeden žák dokonce vyjádřil svůj názor, že: „*učitelé nic nezmůžou*“. Několik žáků také uvedlo, že někteří učitelé nekázeň během výuky příliš neřeší, protože by potom nedělali nic jiného.

Velice kriticky hodnotili žáci i přístup některých vyučujících, kteří se věnují jen některým žákům se zájmem o výuku a ostatních žáků (nejčastěji v zadních lavicích) si prostě nevšímají. To je potom nutí chovat se neukázněně, protože tak zahánějí nudu.

- **Ostatní příčiny**

Žáci devátých ročníků si chtějí poslední rok ve škole se svými současnými spolužáky ještě užít, než se rozejdou na různé střední školy. Proto se v hodinách spolu baví a chtějí si užít legrace i na úkor kázně. Obecně také žáci označovali jako jednu z příčin puberty či pouto nejlepšího kamarádství.

Velký vliv na nepozornost ve třídě mívají i sportovní utkání či akce, které jsou divácky velice sledované (mistrovství, olympiády, tenisová utkání, aj.), o nichž mají žáci (zejména chlapci) chuť pravidelně a neustále diskutovat i během výuky.

Jako poslední zde bude zmíněna únava u žáků, kteří pravidelně sportují a mají denně náročné tréninky (volejbal, fotbal, hokej, plavání). Tito žáci se vrací domů z tréninků pozdě večer, poté se věnují školní přípravě, ale další den jsou unaveni, a tak se výuce nevěnují a spíše odpočívají na lavici. V tomto případě se jedná o tzv. pasivní nekázeň, kterou sice žáci pojmenovali, ale více vadí učitelům.

3.5.3 Konstrukce dotazníku

Dotazník byl pojmenován pracovním názvem E-V-A-V. V následujících odstavcích je popsána jeho konstrukce, finální podoba dotazníku je v práci uvedena jako Příloha č. 3.

Dotazník obsahuje 30 položek, které jsou rozděleny do tematických celků. Odpovědi na položky jsou ve formě pětistupňové Lickertovy škály s možnostmi rozhodně ano; spíše ano; ani ano, ani ne; spíše ne; rozhodně ne.

První část dotazníku obsahuje sedm položek a je věnována obecnému výskytu nekázně ve třídě. K formulaci položek byla použita jak data získaná z výpovědí učitelů, tak z odpovědí žáků.

	ČÁST A	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
1	V naší třídě se vyskytuje nekázeň.	1	2	3	4	5
2	Nekázeň je v naší třídě téměř každodenní záležitostí.	1	2	3	4	5
3	Nekázeň v naší třídě mě obtěžuje.	1	2	3	4	5
4	Nekázeň v naší třídě obtěžuje mé spolužáky.	1	2	3	4	5
5	Nekázeň v naší třídě obtěžuje vyučující.	1	2	3	4	5
6	Učitelé/učitelky musí často usměrňovat nekázeň v naší třídě.	1	2	3	4	5
7	Díky nekázni přicházíme o čas, který by byl jinak věnován výuce/jiným činnostem.	1	2	3	4	5

Ke konstrukci části B, která je zaměřena na konkrétní formy nekázně, pak posloužila data získaná jako odpovědi od učitelů na první výzkumnou otázku a zároveň výpovědi focus groups na první a druhou výzkumnou otázku. Část B je zaměřena opět na třídu jako celek.

	ČÁST B	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
8	Někteří žáci se spolu v lavici baví při výkladu nebo během samostatné práce.	1	2	3	4	5
9	Někteří žáci se baví se svým okolím, dokonce se otáčejí k zadním lavicím.	1	2	3	4	5
10	Někteří žáci si posílají dopisy nebo jiné věci.	1	2	3	4	5
11	Někteří žáci po třídě hází papírky nebo jiné předměty.	1	2	3	4	5
12	Někteří žáci přesouvají během výuky cizí věci (penál, tašku) po třídě.	1	2	3	4	5

13	I přes zákaz používají někteří žáci během výuky mobilní telefony.	1	2	3	4	5
14	Někteří žáci jsou hluční, vykřikují a ruší výklad učitele/učitelky.	1	2	3	4	5
15	Někteří žáci jsou drzí na učitele/učitelky a mají nevhodné poznámky.	1	2	3	4	5
16	Někteří žáci chodí pozdě do výuky.	1	2	3	4	5
17	Někteří žáci často nenosí domácí úkoly.	1	2	3	4	5
18	Někteří žáci při testech opisují od spolužáků.	1	2	3	4	5
19	Někteří žáci při testech opisují z „taháků“.	1	2	3	4	5
20	Někteří žáci většinu hodiny proleží na lavici.	1	2	3	4	5

Další část označená jako C je již orientována na sebehodnocení žáků. Žáci zde hodnotí své vlastní chování během výuky. Jelikož u žáků dochází k rozdílnému posuzování škály, pro prvních pět položek byly následně sestrojeny ukotvující viněty.

První čtyři položky této části dotazníku byly zvoleny jako nejčastěji udávané odpovědi na formy nekázně. Pátou položku, ke které byly sestaveny viněty, zvolila autorka práce záměrně. Jde o formu školního podvádění, které je v současnosti poměrně závažným problémem. I když bylo opisování při testech žáky jmenováno jako forma nekázně, žádná z focus groups tuto formu neuváděla v rámci své třídy. Z dodatečných otázek vyplynulo, že žáci podvádění (opisování z taháků či od spolužáků při testech) nepovažují zcela jednoznačně za nekázeň, ale za naprosto běžný jev, popř. za jakési morální selhání jedince. Navíc žáci i učitelé dodali, že tento problém není řešen plošně v rámci pravidel školy, ale že si jej každý vyučující řeší dle svého, v některých školách je školní podvádění dokonce běžně akceptováno.

	ČÁST C	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
21	Bavím se se svým sousedem (sousedkou) v lavici nebo s okolními spolužáky při výkladu nebo během samostatné práce.	1	2	3	4	5
22	Jsem hlučný/á, vykřikuji bez vyvolání a ruším výklad učitele/učitelky.	1	2	3	4	5
23	Používám mobilní telefon (hraju hry, pohybuji se na sociálních sítích, poslouchám hudbu, apod.).	1	2	3	4	5
24	Posílám si se spolužáky nebo házím po třídě dopisy nebo jiné věci, popř. přesouvám věci spolužáků po třídě.	1	2	3	4	5
25	Při testech opisuji od spolužáků nebo z taháků.	1	2	3	4	5
26	Chodím pozdě do výuky (před začátkem vyučování, po přestávkách).	1	2	3	4	5
27	Nenosím domácí úkoly.	1	2	3	4	5
28	Většinu hodiny proležím na lavici a nezajímám se o výklad.	1	2	3	4	5
29	Během výkladu nebo samostatné práce si tajně čtu svou oblíbenou knížku nebo časopis a nevěnuji výkladu nebo práci pozornost.	1	2	3	4	5
30	Během výkladu se učím na jiný předmět.	1	2	3	4	5

Jak bylo zmíněno výše, k prvním pěti položkám byly sestrojeny ukotvující viněty. Je to dáno mimo jiné i tím, že ke každé položce jsou sestaveny tři ukotvující viněty různých kategorií, tzn. celkem tedy 15 smyšlených situací s fiktivními osobami. To je samo o sobě v rámci jednoho dotazníku dostatečné množství, u většího množství posuzovaných vinět by se žáci mohli začít nudit.

Právě z důvodu používání škály respondenty je v rámci výzkumu pomocí metody ukotvujících vinět předkládána respondentům nejen sebehodnotící otázka, ale také tzv. ukotvující viněty. V případě sebehodnocení nekázně se situací rozumí situace neznámého jedince. Množství vinět je dáno neparametrickým vyhodnocením.

Pro každou z pěti položek tedy byly sestrojeny tři viněty, které se od sebe liší závažností neukázněného chování. První z vinět popisuje ukázněného žáka, druhá žáka s mírnými projevy nekázně a třetí se závažnými projevy nekázně. Žáci hodnotí fiktivní osoby a situace opět na pětibodové škále, která se shoduje se sebehodnotící škálou. Porovnáním sebehodnocení a hodnocení vinět poslouží k jemnějšímu a přesnějšímu rozlišení jednotlivých hodnocení nekázně respondentů.

V konečné podobě dotazníku jsou viněty u jednotlivých forem nekázně zpřeházeny tak, aby nedocházelo k automatizaci odpovědí žáků. Znamená to, že pokud žák označí své chování jako ukázněné, měl by stejně označit i danou vinětu znázorňující ukázněného žáka bez závislosti na pořadí vinět. Naopak, pokud se žák v rámci sebehodnocení přizná k neukázněnému chování, měl by stejně hodnotit i fiktivní osobu, která vykazuje závažné projevy nekázně.

Ukوتvující viněty musí být pro žáky snadno pochopitelné a zřejmé. Proto jsou očištěny o bližší charakteristiku fiktivní osoby a je zde zmíněn pouze konkrétní projev chování.

Pro fiktivní osoby byla vybrána záměrně křestní jména, která nepatří mezi žáky této věkové kategorie k příliš frekventovaným. I přesto jsou respondenti požádáni, aby se pokusili chování fiktivní osoby nespojovat s chováním spolužáka či spolužačky stejného křestního jména. Problém, který zatím nebyl v rámci dotazníku řešen, je problematika gender. U některých žáků se dá předpokládat, že viněty, ve kterých jsou uvedeny dívky, budou hodnoceny přísněji než viněty s chlapci. Může to být zapříčiněno již zjištěnými fakty, a to, že se u dívek setkáváme s menšími projevy nekázně než u chlapců. Jestli tomu tak bude, ukáže až testování mezi žáky.

Pro potřeby výzkumu obsaženého v této práci byly k jednotlivým položkám sestaveny viněty takto:

Položka č. 21: Bavím se se svým sousedem (sousedkou) v lavici nebo s okolními spolužáky při výkladu nebo během samostatné práce.

Situace (ukotvující viněty) č. 1: Evžen se při výuce nebaví se svým sousedem v lavici a plně se soustředí na výuku.

Jak hodnotíš Evženovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší	1	2	3	4	5	nejvyšší
----------	---	---	---	---	---	----------

Situace č. 2: Helena se během výuky baví se svojí spolužačkou v lavici, navíc i s blízkým okolím.

Jak hodnotíš Heleninu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší	1	2	3	4	5	nejvyšší
----------	---	---	---	---	---	----------

Situace č. 3: Radim se v hodinách baví nejen se svým sousedem v lavici, ale také se svým okolím. Navíc se otáčí a baví se i se spolužáky, kteří sedí za ním.

Jak hodnotíš Radimovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší	1	2	3	4	5	nejvyšší
----------	---	---	---	---	---	----------

Položka č. 22: Jsem hlučný/á, vykřikuji bez vyvolání a ruším výklad učitele/učitelky.

Situace č. 4: Blanka v hodinách nevykřikuje a nemluví bez vyvolání učitelem.

Jak hodnotíš Blančinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší	1	2	3	4	5	nejvyšší
----------	---	---	---	---	---	----------

Situace č. 5: Přemek při hodinách vykřikuje a navíc má hlasité poznámky k učiteli/učitelce během výkladu.

Jak hodnotíš Přemkovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší	1	2	3	4	5	nejvyšší
----------	---	---	---	---	---	----------

Situace č. 6: Tibor v hodinách vykřikuje, má nevhodné poznámky a navíc je drzý na učitele, učitelku.

Jak hodnotíš Tiborovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Položka č. 23: Používám mobilní telefon (hraju hry, pohybuji se na sociálních sítích, poslouchám hudbu, apod.).

Situace č. 7: Milada má v hodinách svůj mobil vypnutý, takže ho při výuce nepoužívá.

Jak hodnotíš Miladinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 8: Hynek v hodinách používá mobilní telefon. Buď si s někým dopisuje anebo hraje hry.

Jak hodnotíš Hynkovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 9: Ivan se vůbec nevěnuje výuce, ale hraje na mobilu hry nebo surfuje po síti. Dokonce tajně poslouchá i hudbu ze sluchátek.

Jak hodnotíš Ivanovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Položka č. 24: Posílám si se spolužáky nebo házím po třídě dopisy nebo jiné věci, popř. přesouvám věci spolužáků po třídě.

Situace č. 10: Dita si neposílá se svými spolužáky během výuky dopisy.

Jak hodnotíš Ditinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 11: Hugo si posílá se svými spolužáky dopisy a hází po třídě papírky a různé odpadky.

Jak hodnotíš Hugovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 12: Ota hází po třídě různé papírky a předměty a baví se tím, že přesouvá věci spolužáků po třídě.

Jak hodnotíš Otovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Položka č. 25: Při testech opisují od spolužáků nebo z taháků.

Situace č. 13: Jitka tráví se svým kamarádem většinu volného času, a tak se na test učí až v noci. Nikdy by si nenapsala taháky.

Jak hodnotíš Jitčinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 14: Samuel celá odpoledne tráví na trénincích fotbalu, doma už nemá na učení náladu. Píše si tedy taháky, které často používá.

Jak hodnotíš Samuelovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 15: Fanda tráví všechn svůj volný čas doma hraním počítačových her. Jeho jedinou přípravou do školy je to, že si napíše taháky, které používá při všech testech.

Jak hodnotíš Fandovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

V závěrečné části dotazníku žáci budou vyplňovat informace o sobě tak, aby bylo možné zjistit osobní, rodinnou, kulturní a socioekonomickou charakteristiku žáka. Tyto údaje mohou později sloužit pro porovnání těchto charakteristik a rozdílných odpovědí v rámci sebehodnocení nekázně.

4 Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jakým přínosem mohou být výstupní data z kvalitativního výzkumu pro konstrukci ukotvujících vinět. Tento cíl se podařilo naplnit a navíc byly zjištěny z výstupů výzkumu poměrně zajímavé skutečnosti, které souvisí s nekázní žáků. Vzhledem k nízkému počtu oslovených respondentů nelze výsledky zobecnit na celou populaci žáků 8. a 9. ročníků základních škol, nicméně ve všech oslovených fokusních skupinách panovala většinová shoda, zejména v oblasti forem a příčin nekázně.

Stejně tak se shodovaly výpovědi učitelů z hloubkových rozhovorů, a to jak mezi samotnými učiteli, tak i s výpověďmi žáků. Nekázeň je ve všech oslovených školách na denním pořádku a provází vyučovací proces stejně intenzivně, jako kterékoli jiné skutečnosti. Ve velké míře je výskyt a řešení nekázně ovlivněno přístupem samotných vyučujících, který je v mnohých školách značně rozdílný, jak ukázaly výstupy z hloubkových rozhovorů. Učitelé je tak možno podle výsledků výzkumu rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří ti, kterým nekázeň ve třídě vadí a hodlají s ní bojovat všemi dostupnými prostředky. Dále je to skupina učitelů, které nekázeň také obtěžuje, ale sami vědí, že jejich možnosti řešení nekázně jsou minimální, a tak postupně rezignují. Třetí skupinu tvoří vyučující, kteří se nekázní během výuky příliš netrápí a věnují se zejména žákům, kteří mají o výuku zájem.

Co se týká forem nekázně, zde učitelé zmiňovali nejčastěji nepozornost ve formě bavení se se spolužáky během výkladu, otáčení se do zadních lavic, porušování pravidel, zapomínání pomůcek, nedostatečná domácí příprava a používání mobilních telefonů. Stejně tak někteří učitelé zmiňovali velmi vulgární slovních mladých lidí,

a to i v prostorách školy. Nicméně vulgární slova nejsou používána směrem k učitelům, pouze se tak mezi sebou baví žáci. Za projevy nekázně označují učitelé i tzv. pasivní nekázeň, která se dá definovat jako nulovou aktivitu a spolupráci některých žáků během vyučovací hodiny.

Žáci v rámci focus group definovali celkem třináct projevů nekázně, avšak ne se všemi se setkávají ve svých třídách. Nejčastěji v rámci třídy zmiňovali neustálé povídání, posílání si dopisů a různých předmětů a lepení různých papírků na záda ostatním spolužákům. Poslední jmenovanou formu ale žáci vnímají spíše jako všeobecnou zábavu, zejména v devátých ročnících. Stejně tak neopomněli žáci zmínit používání mobilních telefonů a nadávání či výsměšky směrem k ostatním spolužákům.

Rozdíly v odpovědích učitelů a žáků byly zaznamenány u příčin nekázně. Učitelé jako nejčastější příčiny označovali jevy, u kterých hraje velkou roli stav společnosti. Sem zařadili morální úpadek celé společnosti, velice liberální a nevhodný přístup rodičů, ale i nízkou motivaci žáků a minimum životních cílů. V druhé polovině žebříčku pak docházelo i ke kritice učitelů, kteří mají buď malou autoritu, špatný přístup k žákům, anebo jsou pro žáky nevhodným vzorem. Oproti tomu žáci nejčastěji označovali jako příčiny nekázně vnitřní činitele, tj. samotné situace, které se odehrávají přímo ve výuce. Nejednou byl zmiňován přístup vyučujících, přítomnost neukázněných žáků s problematickým chováním. Žáci jsou si také vědomi toho, že nemalou roli při projevech nekázně hraje i denní doba výuky a den v týdnu. Velice zajímavě se žáci vyjadřovali o nekázni, která souvisí s debatami nad různými sportovními zápasy.

Zajímavé výsledky přineslo porovnání dvou kategorií žáků, a to osmých ročníků s devátými a porovnání žáků z malých vesnických škol s žáky z velkoměst. U žáků osmých ročníků je dle jejich výpovědí nižší výskyt neukázněného chování, a to díky obavám o zhoršení klasifikace z důležitých předmětů či udělení sníženého stupně z chování. To by těmto žákům značně omezilo výběr střední školy, stále mezi nimi panuje jakýsi přirozený strach a morální zábrany. Oproti tomu žáci devátých ročníků takové problémy vůbec neřešili a spoléhají na benevolenci učitelů a vedení školy.

Další rozdíly ve výpovědích byly patrné u žáků malé vesnické školy a žáků z velkých měst. Žáci z malé školy se také domnívají, že tolik „nezlobí“. Je to dáno hned

dvěma okolnostmi, které tito žáci zmiňovali. První okolností je zúžený výběr středních škol vzhledem k lokalitě bydliště a vzdálenosti od velkých měst. Druhou okolností je specifické prostředí vesnice s nízkou anonymitou, kde se rodiče o projevech nekázně svých dětí dozvídají z větší části neformální cestou.

Všechna zjištěná data posloužila k tvorbě dotazníku, který je orientován na měření ne/kázně. Tento dotazník obsahuje 30 položek - tematicky rozdělených do tří oblastí s možností odpovědi na pětistupňové Lickertově škále. K pěti položkám v oblasti sebehodnocení byly sestrojeny ukotvující viněty, které by tak měly posloužit k očištění subjektivního vnímání škály. Dotazník bude v rámci disertační práce autorky postupně standardizován a upravován do výsledné podoby tak, aby byl použitelný pro cílovou skupinu - žáky 8. a 9. ročníků základních škol, popř. odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Dotazník obsahuje i poměrně rozsáhlou část s otázkami na osobní, rodinné, kulturní a socioekonomické zázemí respondentů. V budoucnu by bylo vhodné zaměřit pozornost na porovnání těchto charakteristik se sebehodnocením žáků. Stejně tak bude zajímavé se věnovat měření nekázně v různých typech škol s ohledem na specifickou populaci žáků, např. školy z vyloučených lokalit, církevní školy, apod. I zde bude jistě docházet k různému užívání hodnotící škály vzhledem k osobitosti jednotlivých žáků.

I přese všechno je důležité se fenoménu nekázně věnovat, a to jak z metodologického, teoretického, tak i praktického hlediska, neboť žádný z učitelů, a snad i většina žáků, by se nerad dočkal doby, kdy tento jev zcela ovládne vyučovací procesy a cíle škol.

5 Použité zdroje

SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

Amado, J. & Freire, I. (2009). Indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina Lisboa: Livraria Almedina.

Arie, K., Smith, J. P. & Soest, A. (2007). Vignettes and Self-Reports of Work Disability in the United States and the Netherlands. *American Economic Review*, 97(1), 461-473.

Au, N. & Lorgelly, P. (2014). Anchoring vignettes for health comparisons: an analysis of response consistency. Springer Science + Business Media.

Bago D'Uva, T., Lindeboom, M., O'Donnell, O., & van Doorslaer, E. (2008). Does reporting heterogeneity bias the measurement of health disparities? *Health Economics*, 17(3).

Bendl, S. (2001). Školní kázeň. Praha: ISV.

Bendl, S. (2004a). Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky. Praha: ISV.

Bendl, S. (2004b). Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton.

Bendl, S. (2004c). Neukázněný žák – Cesta institucionální pomoci. Praha: ISV.

Bendl, S. (2005). Ukázněná třída, aneb Kázeňské minimum pro učitele. Praha: Triton.

Bendl, S. (2011). Školní kázeň v teorii a praxi. Praha: Triton.

Buckley, J. & SCHNEIDER, M. (2007). Charter Schools: Hope or Hype? Princeton: Princeton University Press.

Carbonell, A. F, Van Praag, B & Theodossiou, I. (2011). Vignette Equivalence and Response Consistency: The Case of Job Satisfaction. *IZA Discussion Paper* , 6174(13), 2-31.

Čapek, R. (2014). Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada.

Draper, E., Kolbe - Alexander, T. & Lambert, E. (2009). A retrospective evaluation of community - based physical activity health promotion program. *Human kinetics*, 9(1), 578 - 588.

Euridice Report. (2015). [cit. 2016-07-07]. Assuring Quality in Education Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf.

Freire, I. (2001). Percursos disciplinares e contextos escolares – Dois estudos de caso. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gage, N. A., Prykanowski, D. A. & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256-271.

Hála, V. et al. (2013). Morální odpovědnost a její aspekty. Praha: Filosofia.

Hayesová, N. (2000). Základy sociální psychologie. Praha: Portál.

Hourová K. (2015). Subjektivní hodnocení úrovně anglického jazyka u vysokoškolských studentů pedagogických a ekonomických oborů: využití metody ukotvujících vinět. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

Hrabák, J. (2014). Metoda ukotvujících vinět: sebehodnocení znalosti informačních a komunikačních technologií. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

Ježek, S. (2009). Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis Scholae*, 3(1), 45-61.

Jůnová, A. (2010). Nekázeň a agresivita školní mládeže. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). Školní didaktika. Praha: Portál.

Kaplowitz, M. D. (2000). Statistical Analysis of Sensitive Topics in Group and Individual Interview. *Quality and Quantity*, 34(4), 419-431.

King, G., Murray, C. J. L., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98(1), 567-583.

Kolář Z. et al. (2012). Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada.

- Kratochwill, T. R. et al. (2016). Classroom Management: Teachers Modules. Washington: APA. Dostupné z: <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mgmt.aspx>.
- Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). e-Pedagogium, 2012(1), 82-108.
- Krueger, R. (1997). Analyzing and Reporting Focus Group Results. London: Sage Publication.
- Kucerova, L., Buchtova, T., Chudy, S. & Neumeister, P. (2015). A Basic Discourse on Discipline for Novice Teachers. Open Journal of Social Sciences, 3(2), 88-95.
- Kyriacou, CH. (1996). Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál.
- Larson, A. (2014). How Student-Teacher Relationships Influence School Climate: A Literature Review. Nepublikovaná diplomová práce. Dallas: Texas Women's University.
- Lašek, J. (2001). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lojdrová, K. (2014). Rezistentní strategie žáků ve školní třídě. In Konference ČPdS: Současná škola – „dílna lidskosti“?.
- Lojdrová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. Pedagogická orientace, 25(5), 649-670.
- Madriz, E. (2000). Focus Group in Feminist Research. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 835-850.
- Magwa, S. & Ngara, R. (2014). Review of Arts and Humanities. USA: American Research Institute for Policy Development Learner Indiscipline in Schools.
- Maphosa, C. & Mammen, J. (2011). Disciplinary Measures Used in South African Schools: How Do Learners View Their Effectiveness? Journal of Social Sciences, 29(2).
- Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.

MŠMT ČR. (2013). [cit. 2016-07-07]. Strategie primární prevence 2013-2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>.

Navrátil, s. & Mattioli, J. (2011). Problémové chování dětí a mládeže - jak mu předcházet, jak ho eliminovat. Praha: Grada.

Ondráček, P. (2002). Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Pane, D. M., Rocco, T. S., Miller, L. D. & Salmon, A. K. (2014). How Teachers Use Power in the Classroom to Avoid or Support Exclusionary School Discipline Practices. *Urban Education*, 49(3), 297-328.

Paris: OECD publishing. (2010). [cit. 2016-07-07]. TALIS 2008, Technical Report. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>.

Pavlas Martanová, V. (2014). Všeobecná x selektivní x indikovaná školská primární prevence. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Pelikán, J. (1998). Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum.

Pospíšil, Radek. (2006). [cit. 2014-07-07]. Šikana a školní klima – dílčí výsledky výzkumu. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/61/61.pdf>.

Pšenčík, M. (2010). Konfrontace mezi učitelem a žákem. *Prevence*, 2010(4), 13-15.

Průcha, J. (2014). Andragogický výzkum. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál.

Rossouw, J. P. (2003). Learner discipline in South African public schools - a qualitative study. *Koers*, 68(4), 413-435.

Salomon, J., Tandon, A. & Murray, C.J. (2004). Comparability of self-rated health: cross sectional multi-country survey using anchoring vignettes. *British Medical Journal*, 328(7434), 258- 264.

Sirven, N., Santos-Eggimann, B. & Spagnoli, J. (2008). Comparability of Health Care Responsiveness in Europe using anchoring vignettes from SHARE. Working Papers DT15, IRDES.

Štřelec, S. (1998). Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Paido.

Sugai, G. et al. (1999). [cit. 2016-07-07]. Applying Positive Behavioral Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. Washington, DC: Center on Positive Behavioral Interventions and Support. Dostupné z: <http://pbi.sagepub.com/content/2/3/131.short>.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2015). [cit. 2016-07-07]. Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. Handbook of classroom management . New York: Taylor and Francis Group, 60-75.

Šebek, L. & Hoffmannová, J. (2010). Metoda focus group a možnosti jejího využití v kinantropologickém výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, 33(2).

Šedřová, K. (2013). Humor ve škole. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., Šedřová, K. et al. (2012). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Uher, J. (1924). Problém kázně. Praha: Dědictví Komenského.

Vágnerová, M. (1997). Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum.

Vašutová, J. & Urbánek, P. (2010). Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. Orbis Scholae, 4(3), 79-91.

Voňková, H. (2012a). Metoda ukotvujících vinět a možnosti použití v pedagogice. Orbis Scholae, 6(1), 27-40.

Voňková, H. (2012b). Metoda ukotvujících vinět a předcházející metodologické a statistické přístupy. Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu Praha.

Voňková, H. (2013). Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět. *Orbis Scholae*, 7(1), 49-66.

Voňková, H. & Hrabák, J. (2015). The (in)comparability of ICT knowledge and skill self-assessments among upper secondary school students: The use of the anchoring vignette method. *Computers & Education*, 85, 197-202.

Voňková, H. & Hrabák, J. (2015). Řešení nesrovnatelnosti hodnocení ICT znalostí a dovedností žáků skrze ukotvující viněty. *Pedagogika*, 3, 274-291.

Voňková, H., Hulleger, P. (2011). Is the Anchoring Vignette Method Sensitive to the Domain and Choice of the Vignette? *Journal of the Royal Statistical Society*, 174(3), 597-620.

Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *e-Pedagogium*, 2013(3), 24-37.

Yang, Z. & Schaninger, CH. (2010). The Impact of Parenting Strategies on Child Smoking Behavior: The Role of Child Self-Esteem Trajectory. *Journal of Public Policy & Marketing*, 29(2), 232-247.

6 Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník Office Discipline Referral (ODR)

Příloha č. 2: Ukázka přepisu a otevřeného kódování focus group

Příloha č. 3: Žákovský dotazník E-V-A-V

Příloha č. 1 - Dotazník Office Discipline Referral (ODR)

Office Discipline Referral - MINOR

Revised 1/31/11

Student's name: _____	Grade: _____
Referred by: _____	Homeroom: _____
Date: _____	Time: _____

Location (circle one):				
Learning Space	Passing Area	Bathroom	Lunchroom	Playground
Emergency Situation	Field Trip / Assembly		Other _____	

<u>Not Being Respectful</u> <input type="checkbox"/> Not following directions / Defiance <input type="checkbox"/> Disruptive <input type="checkbox"/> Other _____	<u>Not Being Safe</u> <input type="checkbox"/> Physical contact <input type="checkbox"/> Property misuse <input type="checkbox"/> Other _____
<u>Not Being Here and Ready</u> <input type="checkbox"/> Not having materials <input type="checkbox"/> Not having assignments / homework <input type="checkbox"/> Other _____	<u>Not Being Caring</u> <input type="checkbox"/> Name calling / unkind words <input type="checkbox"/> Other _____

<u>Staff Member's Response:</u> <input type="checkbox"/> Reteach expected behavior Brainstorm replacement behavior <input type="checkbox"/> Contact home <input type="checkbox"/> Loss of privilege _____ <input type="checkbox"/> Other _____
--

<u>Others involved:</u>
none peers teacher staff sub
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<u>Possible Motivation</u> <input type="checkbox"/> Avoid adults <input type="checkbox"/> Avoid peers <input type="checkbox"/> Avoid tasks / activity <input type="checkbox"/> Obtain item / activity <input type="checkbox"/> Obtain adult attention <input type="checkbox"/> Obtain peer attention <input type="checkbox"/> Other: _____
--

3 minor ODR's in one category within
30 days equals 1 major ODR

Comments:

Sign and Return

Parent / guardian signature _____

Office Discipline Referral - MAJOR

Revised 1/31/11

Student's name: _____	Grade: _____
Referred by: _____	Homeroom: _____
Date: _____	Location: _____ Time: _____

Not Being Respectful

- ☐ Gross disrespect
- ☐ Stealing / Theft / Forgery
- ☐ Cheating/Lying
- ☐ Defiance of authority
- ☐ Vandalism
- ☐ Profanity
- ☐ Severe disruption
- ☐ Other _____

Not Being Safe

- ☐ Fighting / Aggressive behavior
 - ☐ Aggressor
 - ☐ Responding to aggression
 - ☐ Fighting
- ☐ Play Fighting
- ☐ Physical harassment / bullying
- ☐ Weapon / Throwing Objects
- ☐ Inappropriate location/ Out of bounds
- ☐ Other _____

Not Being Here and Ready

- ☐ Persistent tardiness
- ☐ Other _____

Not Being Caring

- ☐ Verbal harassment / bullying
- ☐ Other _____

Possible Motivation

- ☐ Avoid adults
- ☐ Avoid peers
- ☐ Avoid tasks / activity
- ☐ Obtain item / activity
- ☐ Obtain adult attention
- ☐ Obtain peer attention
- ☐ Other _____
- ☐ Unknown

Administrative Response

- ☐ Conference w/ student
- Brainstorm replacement behavior
- ☐ Time in office
- ☐ Contact home/ meeting
- ☐ Loss of privilege _____
- ☐ In school suspension
- ☐ Out of school suspension
- ☐ Other _____

Others involved:

none	peers	teacher	staff	sub
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comments:

Sign and Return
 Parent/Guardian signature: _____

Příloha č. 2 - Ukázka přepisu a otevřeného kódování focus group

Kategorie

názor

četnost

okolnosti

formy

příčina

- * D1 - někdy zlobí až moc, ale jinak je to v normálu
- * D2 - jo, ale teď nějak víc, **asi jim o nic nejde - stejně se dostanou, kam chtějí**
- * CH1 - **učitelé nic nezmůžou, stejně nikomu nedaj dvojku z chování (za zlobení)**
- * D2 - **je to jako na houpačce** - někdy jo a někdy ne, nejčastěji po delším volnu nebo po nějaké akci
- * CH2 - nejmíň zlobíme v matematice, **tý (matematiky) se všichni bojíme**, a taky si to nikdo nedovolí u ředitelky (pozn. učí zde dějepis a zeměpis)
- * D3 - **docela se zlobí v předmětech, kde je nuda** - hudebka, občanka, ale když nám třeba výtvarkář pustí písničky, to nezlobíme, posloucháme a kreslíme
- * D4 - **vždycky někdo začne, řekne třeba nějakou blbost a pak už to jede, ostatní se připojí** - holky i kluci
- * CH1 - v hodině **hlavně kecáme**, taky **si píšeme dopisy a děláme takový ty běžný kraviny**, není to jako naschvál učiteli, spíš to děláme pro sebe
- * CH3 - no třeba **si něco lepíme na záda, anebo někomu dáváme něco do kapuci**
- * D4 - **ale už je to spíš takový nevinný, abychom se pobavili,**
- * CH3 - a docela **je sranda přesouvání věcí po třídě** - penály a tašky, to je pak sranda, když to někdo hledá a ono je to v zadní lavici
- * CH4 - no moc nekecáme při písemkách a testech a **taky se bojíme kecat na angličtině**, protože učitelka dává hned poznámky a mohla by nám dát i blbou známku
- * CH1 - **ono je to takový zábavný, já třeba беру za svojí morální povinnost bavit třídu, jsem takovej třídní šašek, tak se to ode mě čeká**

- * D4 - jseš s tím ale dost trapnej, vono už to nikoho nebaví a šťve nás to, hlavně ty tvoje blbý otázky na vyučující
- * CH2 - minule sto přehnal, ptát se učitelky, jestli chodí na gynekologii
- * CH1 - dostal jsem za to stejně jenom napomenutí
- * D2 - ne fakt, dost to přeháníš, když nejsi ve škole, tak je v hodinách mnohem větší klid, i když pořád breptáme, ale aspoň potichu
- * D2 - asi si chceme užít ještě poslední měsíce spolu, protože potom už půjdeme každé na jinou střední, tak se pořád bavíme, ale někdy mi je učitelů líto
- * CH3 - mně je líto přírodopisářky, má vždycky skvěle připravenou hodinu, zajímavou a my ji kolikrát celou prokecáme, protože řešíme třeba fotbal
- * CH1 - stejně se vždycky svalí vina na mě a na R, a přitom kecaj ostatní
- * D1 - jenže ty se vždycky zamotáš do každý blbosti
- * CH2 - a potom taky používáme dost mobily, i když nesmíme, ale učitelé si toho nevšimnou, kdyby si všimli, byl by z toho průser
- * CH4 - anebo si toho nechtěj všimnout, protože by neřešili nic jinýho, ale v matice a ájině si to nikdo nedovolí
- * D3 - ani u řidi (pozn. ředitelky) ne
- * D4 - a přitom nám pravidla třídy visej už 4 roky na nástěnce, ale je fakt, že ted' zlobíme víc než loni
- * CH2 - ale už nejsme tak drzý na učitele, oni to vlastně s náma myslej dobře, my je máme vlastně rádi, ale ta puberta...
- * D2 - docela se nám ulevilo, když odešla B, ta furt kecala a byla i drzá
- * CH2 - a taky bylo blbý, jak jste se posmívali R (pozn. Romanovi), ale to našťestí třídní hned zastavila
- * CH1 - ale byla to sranda, ne?

- * D1 - nejhorší jsou asi poznámky, táta je nemá rád, a pak na mě furt řve, že se neumím chovat
- * CH4 - ale neřve jako ta dlouhovlasá učitelka na prvním stupni, má jí mladší brácha a prej na ně furt řve a sprostě jim nadává
- * CH2 - **já taky občas v hodině spím, mám dlouho trénink a sem unavený**
- * D2 - já vim, že holky, co seděj přede mnou, **si furt něco povídaj**, a přitom se viděj furt, ale **jsou to nejlepší kmošky** a pořád kecaj
- * CH1 - **jenže třeba Michal zlobí, protože je prostě nevychovaný**

Vysvětlivky:

D = dívka, CH = chlapec, číslo značí konkrétního žáka

Příloha č. 3: Žákovský dotazník E-V-A-V

ŽÁKOVSKÝ DOTAZNÍK E-V-A-V

pro žáky 8. a 9. ročníků

základních škol

kód_dotazníku

--	--	--	--	--	--

Informace k dotazníku

Dotazník se skládá z pěti částí. U každé části najdeš instrukci, jak tuto část vyplnit. Přečti si pozorně zadání a následně každou položku a rozhodni se pro odpověď. Označit křížkem můžeš vždy jen jednu možnost.

V tomto dotazníku nejsou žádné „správné“ nebo „špatné“ odpovědi. Tvoje odpovědi by tedy měly být ty, které jsou „správné“ pro tebe. Pokud něčemu nerozumíš nebo si nejsi jist/a, jak odpovědět na otázku, můžeš samozřejmě požádat o pomoc či radu. Všechny tvoje odpovědi jsou považovány za důvěrné.

ČÁST A: Nekázeň v naší třídě obecně

Při vyplňování této části se soustřeď na celou svojí třídu bez ohledu na předmět nebo vyučujícího. Zamysli se nad uvedenými tvrzeními, která mohou souviset s tvou třídou a s tím, co se v ní děje. Přemýšlej, jak vnímáš dění ve třídě. Zvaž a rozhodni se, do jaké míry se dané chování ve vaší třídě vyskytuje a následně zaškrtni u každého tvrzení pouze jednu z položek rozhodně ano, spíše ano, ani ano, ani ne, spíše ne, rozhodně ne. Je důležité, aby ses vyjádřil/a na každém řádku.

Ukázka

1	V naší třídě zaléváme květiny	1	2	3	4	5
---	-------------------------------	---	---	--------------	---	---

	ČÁST A	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
1	V naší třídě se vyskytuje nekázeň.	1	2	3	4	5
2	Nekázeň je v naší třídě téměř každodenní záležitostí.	1	2	3	4	5
3	Nekázeň v naší třídě mě obtěžuje.	1	2	3	4	5
4	Nekázeň v naší třídě obtěžuje mé spolužáky.	1	2	3	4	5
5	Nekázeň v naší třídě obtěžuje vyučující.	1	2	3	4	5
6	Učitelé/učitelky musí často usměrňovat nekázeň v naší třídě.	1	2	3	4	5
7	Díky nekázni přicházíme o čas, který by byl jinak věnován výuce/jiným činnostem.	1	2	3	4	5

ČÁST B: Konkrétní formy nekázně v naší třídě

V této části postupuj stejně jako v předchozí a nezapomeň u každé položky zaškrtnout pouze jednu možnost. Je důležité, aby ses vyjádřil/a na každém řádku.

	ČÁST B	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
8	Někteří žáci se spolu v lavici baví při výkladu nebo během samostatné práce.	1	2	3	4	5
9	Někteří žáci se baví se svým okolím, dokonce se otáčí k zadním lavicím.	1	2	3	4	5
10	Někteří žáci si posílají dopisy nebo jiné věci.	1	2	3	4	5
11	Někteří žáci po třídě hází papírky nebo jiné předměty.	1	2	3	4	5
12	Někteří žáci přesouvají během výuky cizí věci (penál, tašku) po třídě.	1	2	3	4	5
13	I přes zákaz používají někteří žáci během výuky mobilní telefony.	1	2	3	4	5
14	Někteří žáci jsou hluční, vykřikují a ruší výklad učitele/učitelky.	1	2	3	4	5
15	Někteří žáci jsou drzí na učitele/učitelky a mají nevhodné poznámky.	1	2	3	4	5
16	Někteří žáci chodí pozdě do výuky.	1	2	3	4	5
17	Někteří žáci často nenosí domácí úkoly.	1	2	3	4	5
18	Někteří žáci při testech opisují od spolužáků.	1	2	3	4	5
19	Někteří žáci při testech opisují z „taháků“.	1	2	3	4	5
20	Někteří žáci většinu hodiny proleží na lavici.	1	2	3	4	5

ČÁST C: Sebehodnocení

Nyní se zaměř jen sám/sama na sebe bez ohledu na ostatní spolužáky. Pokus se ohodnotit svoje chování (chování vlastního „JÁ“) během výuky.

	ČÁST C	Rozhodně ano	Spíše ano	Ani ano, ani ne	Spíše ne	Rozhodně ne
21	Bavím se se svým sousedem (sousedkou) v lavici nebo s okolními spolužáky při výkladu nebo během samostatné práce.	1	2	3	4	5
22	Jsem hlučný/á, vykřikuji bez vyvolání a ruším výklad učitele/učitelky.	1	2	3	4	5
23	Používám mobilní telefon (hraju hry, pohybuji se na sociálních sítích, poslouchám hudbu, apod.).	1	2	3	4	5
24	Posílám si se spolužáky nebo házím po třídě dopisy nebo jiné věci, popř. přesouvám věci spolužáků po třídě.	1	2	3	4	5
25	Při testech opisuji od spolužáků nebo z taháků.	1	2	3	4	5
26	Chodím pozdě do výuky (před začátkem vyučování, po přestávkách).	1	2	3	4	5
27	Nenosím domácí úkoly.	1	2	3	4	5
28	Většinu hodiny proležím na lavici a nezajímám se o výklad.	1	2	3	4	5
29	Během výkladu nebo samostatné práce si tajně čtu svou oblíbenou knížku nebo časopis a nevěnuji výkladu nebo práci pozornost.	1	2	3	4	5
30	Během výkladu se učím na jiný předmět.	1	2	3	4	5

ČÁST D: Hodnocení fiktivních osob ve smyšlených situacích.

Nyní budeš hodnotit 15 fiktivních osob ve smyšlených situacích. Představ si sám/sama sebe v situacích těchto osob a zhodnot jejich chování stejně přísným způsobem, jako bys hodnotil/a chování svoje. Pokud se bude jmenovat osoba stejně jako některý z tvých spolužáků/spolužaček, pokus se chování této fiktivní osoby nespojovat s chováním daného spolužáky/dané spolužačky. U každé osoby zakroužkuj právě jednu možnost.

Situace č. 1

Helena se během výuky baví se svojí spolužačkou v lavici, navíc i s blízkým okolím.

Jak hodnotíš Heleninu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 2

Radim se v hodinách baví nejen se svým sousedem v lavici, ale také se svým okolím. Navíc se otáčí a baví se i se spolužáky, kteří sedí za ním.

Jak hodnotíš Radimovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 3

Evžen se při výuce nebaví se svým sousedem v lavici a plně se soustředí na výuku.

Jak hodnotíš Evženovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 4

Blanka v hodinách nevykřikuje a nemluví bez vyvolání učitelem.

Jak hodnotíš Blančinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 5

Tibor v hodinách vykřikuje, má nevhodné poznámky a navíc je drzý na učitele, učitelku.

Jak hodnotíš Tiborovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 6

Přemek při hodinách vykřikuje a navíc má hlasité poznámky k učiteli/učitelce během výkladu.

Jak hodnotíš Přemkovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 7

Ivan se vůbec nevěnuje výuce, ale hraje na mobilu hry nebo surfuje po síti.

Jak hodnotíš Ivanovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 8

Hynek v hodinách používá mobilní telefon. Buď si s někým dopisuje anebo hraje hry.

Jak hodnotíš Hynkovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 9

Milada má v hodinách svůj mobil vypnutý, takže ho při výuce nepoužívá.

Jak hodnotíš Miladinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 10

Hugo si posílá se svými spolužáky dopisy a hází po třídě papírky a různé odpadky.

Jak hodnotíš Hugovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 11

Dita si neposílá se svými spolužáky během výuky dopisy.

Jak hodnotíš Ditinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 12

Ota hází po třídě různé papírky a předměty a baví se tím, že přesouvá věci spolužáků po třídě.

Jak hodnotíš Otovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 13

Samuel celá odpoledne tráví na trénincích fotbalu, doma už nemá na učení náladu. Píše si tedy taháky, které často používá.

Jak hodnotíš Samuelovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 14

Fanda tráví všechn svůj volný čas doma hraním počítačových her. Jeho jedinou přípravou do školy je to, že si napíše taháky, které používá při všech testech.

Jak hodnotíš Fandovu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Situace č. 15

Jitka tráví se svým kamarádem většinu volného času, a tak se na test učí až v noci. Nikdy by si nenapsala taháky.

Jak hodnotíš Jitčinu úroveň kázně v hodinách:

nejnižší 1 2 3 4 5 nejvyšší

Část E: O tobě a Tvé rodině

Údaje o tobě (u každé kategorie označ křížkem jen jednu správnou možnost):

Jsem: ☐ chlapec ☐ dívka

Věk: ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17

Třída: ☐ 6. ☐ 7. ☐ 8. ☐ 9.

☐ prima ☐ sekunda ☐ ercie ☐ kvarta

Škola: ☐ základní škola

☐ víceleté gymnázium

Počet sourozenců: ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3

☐ více

Žiji: ☐ s vlastními rodiči

☐ s matkou a otčímem (partnerem)

☐ s otcem a macechou (partnerkou)

☐ jen s matkou

☐ jen s otcem

☐ s jinou osobou

Vzdělání rodičů: ☐ oba rodiče jsou vyučeni v oboru

☐ alespoň jeden z rodičů má maturitu

☐ alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání

☐ oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání

- Moji rodiče pracují:**
- ☐ oba
 - ☐ jen matka
 - ☐ jen otec
 - ☐ nepracují

Kolik máte doma knih? (Nápověda: *Na polici dlouhou jeden metr se vejde asi 40 knih. Nepočítej časopisy, noviny ani školní učebnice.*)

- ☐ 0 – 10 knih
- ☐ 11 – 25 knih
- ☐ 26 – 100 knih
- ☐ 101 – 200 knih
- ☐ 201 – 500 knih
- ☐ více než 500 knih

Máš doma k dispozici: (zde můžeš zaškrtnout i více možností)

- ☐ svůj vlastní psací stůl
- ☐ svůj vlastní tablet
- ☐ svůj vlastní počítač
- ☐ připojení k internetu
- ☐ svůj vlastní dětský pokoj

- Svoji rodinu považují za:**
- ☐ velice bohatou
 - ☐ spíše bohatou
 - ☐ ani chudou, ani bohatou
 - ☐ spíše chudou
 - ☐ velice chudou

Mé studijní výsledky v posledním roce považuji za:

- ☐ velmi dobré (spíše na jedničky)
- ☐ chvalitebné (spíše na dvojky)
- ☐ dobré (spíše na trojky)
- ☐ uspokojivé (spíše na čtyřky)
- ☐ neuspokojivé (spíše na pětky)

Na posledním vysvědčení jsem měl/a:

- ☐ vyznamenání
- ☐ více dvojek, ale žádné trojky
- ☐ jednu nebo více trojek, ale žádné čtyřky
- ☐ jednu nebo více čtyřek, ale žádnou pětku
- ☐ jednu a více pětěk

Ve třídě se cítím:

- ☐ v pohodě, mám tu hodně kamarádů
- ☐ mám tu pár kamarádů
- ☐ jsem dobrovolně raději sám/sama
- ☐ cítím se osaměle
- ☐ jsem úplně na okraji, nemám zde žádné kamarády

Děkujeme Ti za vyplnění tohoto dotazníku!!!